

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

GILLIAN MARIANA LUCIANO VOLPATO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TUTORES A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFJF**

JUIZ DE FORA

2017

GILLIAN MARIANA LUCIANO VOLPATO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TUTORES A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFJF**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Volpato, Gillian Mariana Luciano.

A formação continuada dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância da UFJF / Gillian Mariana Luciano Volpato. -- 2017.

195 f.

Orientadora: Eliane Medeiros Borges

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Educação a Distância. 2. Formação de tutores. 3. Formação continuada na EaD. I. Borges, Eliane Medeiros, orient. II. Título.

GILLIAN MARIANA LUCIANO VOLPATO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TUTORES A DISTÂNCIA NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFJF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Prof^a. Dra. Eliane Medeiros Borges (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof^a. Dra. Adriana Rocha Bruno – Membro da banca

Prof. Dr. Marcello Ferreira – Membro da banca

Ao Felipe,
com quem vivo o mais pleno dos meus
dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-se revelado a cada instante tão generoso em minha vida, pela oportunidade, saúde e capacidade de raciocínio que me concedeste.

A Nossa Senhora Aparecida, minha mãezinha do céu e grande intercessora.

Aos meus pais, Maria e Walter, meu alicerce, que me ensinaram desde cedo a valorizar a educação e não mediram esforços para me conduzir ao melhor caminho. Pelo amor incondicional, por sempre me apoiarem e compreenderem minhas ausências para dedicar-me ao mestrado.

Ao meu amado esposo, Felipe, que esteve sempre ao meu lado, encorajando-me nos momentos de angústia e me aplaudindo nos momentos de vitória, por todo amor e compreensão.

Aos meus familiares e amigos, pela torcida e orações.

À querida suporte de orientação, Diovana, pela generosa partilha de seus conhecimentos, pela paciência com minhas limitações e acompanhamento em todos esses meses, sem o qual não seria possível ir adiante.

A minha orientadora, Eliane Medeiros Borges, pela competência e disponibilidade, por me indicar o melhor percurso para construção e finalização deste trabalho.

Aos professores, Adriana Rocha Bruno e Marcello Ferreira, na composição da Banca de Qualificação, pelo norte que proporcionaram ao desenvolvimento da escrita deste trabalho com suas valiosas contribuições.

Aos colegas da Turma 2015, especialmente, às “BFFs” sem as quais a estrada percorrida teria sido muito mais árdua.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico do PPGP, pelo constante convite à reflexão e à investigação.

Aos colegas de trabalho do CEAD, especialmente, do setor administrativo/financeiro, pela colaboração e incentivo ao longo desta jornada.

Ninguém vence sozinho! Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o
melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse
feito.
Não somos o que deveríamos ser,
não somos o que iremos ser.
Mas, graças a Deus, não somos o que
éramos.

(Martin Luther King)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso estudado discute a formação continuada dos tutores a distância dos cursos da UFJF assessorados pelo CEAD e a atuação do Coordenador de Tutoria nesse processo. Os objetivos definidos para este estudo foram descrever os modelos pedagógicos dos cursos a distância da UFJF e o papel do Coordenador de Tutoria relativamente à formação de tutores no interior de cada curso; conhecer e analisar as demandas formativas dos tutores dos cursos a distância da UFJF, de acordo com os diferentes modelos pedagógicos dos cursos; e, por fim, propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que estivesse de acordo com essas demandas. Assumimos como hipótese de pesquisa a existência de uma lacuna na formação dos tutores a distância nos cursos da UFJF, a qual foi ratificada no primeiro capítulo, por meio de uma sondagem inicial realizada com os Coordenadores de curso e Coordenadores de Tutoria. Utilizamos como metodologia o estudo de caso de caráter qualitativo, em que adotamos os instrumentos da entrevista semiestruturada com os Coordenadores de Curso e de Tutoria e do questionário aplicado aos tutores a distância atuantes nos cursos. Assim, no segundo capítulo foram analisados os dados obtidos na pesquisa de campo com base nos eixos temáticos da formação dos educadores e a tutoria a distância. Pudemos observar com maior profundidade as fragilidades na condução das formações no interior dos cursos, uma indefinição de quem seria o responsável pelas ações de formação continuada, bem como um envolvimento dos Coordenadores de Curso e de Tutoria mais nas questões administrativas e burocráticas dos cursos do que nas questões pedagógicas ligadas à formação dos tutores. Tendo em vista os dados encontrados na pesquisa de campo, configuramos o terceiro capítulo da dissertação composto pelo PAE, o qual concatenamos as demandas de formação específicas encontradas em cada curso com as ações propositivas na criação de um Ambiente Virtual de Formação Continuada, considerando o perfil dos tutores, a flexibilidade de tempo e espaço do ambiente virtual, o lócus de atuação dos atores da EaD e a potencialidade da Plataforma Moodle para as questões de formação e comunicação. Assim, as ações propostas no terceiro capítulo têm o intuito de viabilizar o estabelecimento de uma política de formação continuada dos atores que fazem a EaD na UFJF.

Palavras-chave: Educação a Distância; formação de tutores; formação continuada na EaD.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case studied will discuss the continued formation of the tutors from the distance courses of the UFJF advised by CEAD, and the role of the Tutoring Coordinator in this process. The objectives defined for this study were: firstly, to describe the pedagogical models of the distance education courses offered by UFJF and the role of the Tutoring Coordinator in relation to the training of tutors within each course; secondly, to get to know and to analyze the formative demands of the tutors of the distance courses of the UFJF, according to the different pedagogical models of the courses; and finally, to propose an Educational Action Plan (EAP) that was in accordance with these demands. We assume as a research hypothesis the existence of a gap in the training of distance tutors in the courses of the UFJF, which was ratified in the first chapter, through an initial survey conducted with the Course Coordinators and Tutoring Coordinators. The methodology used was the qualitative case study, in which we adopted the instruments of the semi-structured interview with the Course and Tutorial Coordinators and the questionnaire applied to the distance tutors in the courses. Thus, the second chapter analyzed the data obtained in field research based on the thematic axes of educator training and distance mentoring. We were able to observe in greater depth the weaknesses in the conduct of the courses from within, a lack of definition of who would be responsible for the ongoing training actions, as well as an involvement of the Course and Tutorial Coordinators more in the administrative and bureaucratic matters of the courses than Pedagogical issues related to the training of tutors. Considering the data found in the field research, we configured the third chapter of the dissertation composed by the EAP, in which we concatenate the specific training demands found in each course with the positive actions in the creation of a Virtual Environment of Continuing Education, considering the profile of the tutors, the flexibility of time and space of the virtual environment, the locus of acting of the actors of the distance education and the potentiality of the Moodle Platform for the questions of formation and communication. Thus, the actions proposed in the third chapter intend to make possible the establishment of a policy of continuous training of the actors that make distance education in UFJF.

Keywords: Distance Education; Training of tutors; Training in distance education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEAD	Centro de Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PAE	Plano de Ação Educacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação inicial dos tutores	142
Gráfico 2 – Última titulação dos tutores atuantes	143
Gráfico 3 – Tempo de atuação como tutor a distância	144
Gráfico 4 – Etapas que atuam/atuaram na modalidade presencial	145
Gráfico 5 – Atuação dos tutores em outras funções na EaD	146
Gráfico 6 – Temas do curso de formação inicial oferecido pelo CEAD/UFJF.....	147
Gráfico 7 – Frequência das formações realizadas pelos cursos	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiras impressões sobre a formação dos tutores	51
Quadro 2 – Identificação dos entrevistados	91
Quadro 3 – Resumo das demandas formativas dos cursos	141
Quadro 4 – Temas para a formação segundo os tutores	148
Quadro 5 – Atualização na área de EaD	149
Quadro 6 – Se há programa de formação continuada oferecida pelo curso em que atua.....	150
Quadro 7 – Desafios enfrentados na EaD	152
Quadro 8 – Percentual de respostas da Escala Likert	153
Quadro 9 – Relacionando as constatações com as ações propositivas	159
Quadro 10 – Primeira ação propositiva – Criação do Ambiente Virtual de Formação Continuada	162
Quadro 11 – Cronograma para a execução da primeira propositiva	162
Quadro 12 – Segunda ação propositiva – Inclusão de outros atores da EaD nas ações de formação	164
Quadro 13 – Terceira ação propositiva – Integração entre os atores da EaD e a formação colaborativa	165
Quadro 14 – Quarta ação propositiva – Atualização e Comunicação a respeito da EaD	167
Quadro 15 – Quinta ação propositiva – Reestruturação da função do Coordenador de Tutoria	168
Quadro 16 – Sexta ação propositiva –Divulgação da EaD para a comunidade acadêmica	169
Quadro 17 – Conjugação da teoria e prática e demandas atuais da EaD para a formação continuada	171
Quadro 18 – Oitava ação propositiva – Formação Continuada a partir das demandas específicas de cada curso	173
Quadro 19 – Nona ação propositiva – Divulgação de cursos e eventos na área de EaD	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas em curso de educação a distância	33
Tabela 2 – Levantamento Bibliográfico constante no banco de dados da CAPES com a temática – Tutor a distância	68
Tabela 3 – Número de tutores a distância participantes do questionário	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR	21
1.1 O percurso histórico da EaD no Brasil	29
1.2 A educação a distância nos dispositivos legais	34
1.3 Universidade Aberta do Brasil –UAB	38
1.4 A EaD na UFJF.....	44
1.5 A formação dos tutores na UFJF	49
1.5.1 Bacharelado em Administração Pública	51
1.5.2 Licenciatura em Computação	52
1.5.3 Licenciatura em Educação Física	53
1.5.4 Licenciatura em Física	54
1.5.5 Licenciatura em Matemática	55
1.5.6 Licenciatura em Pedagogia	57
1.5.7 Licenciatura em Química	58
1.6 Algumas considerações (nada) finais: O que desvelamos no contexto da formação de tutores?	60
2 QUEM ENSINA A DISTÂNCIA?	67
2.1 Fundamentação teórica	68
2.1.1 A formação continuada dos educadores	69
2.1.2 A docência na EaD: o tutor ensina?.....	78
2.2 Aspectos metodológicos da pesquisa	86
2.3 Análise dos dados	92
2.3.1 Bacharelado em Administração Pública	92
2.3.2 Licenciatura em Computação	99
2.3.3 Licenciatura em Educação Física	107
2.3.4 Licenciatura em Física	120
2.3.5 Licenciatura em Matemática	125
2.3.6 Licenciatura em Pedagogia	132
2.3.7 Análise dos questionários em diálogo com a entrevistas	139
3 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CURSOS A DISTÂNCIA DA UFJF	159
3.1 As ações propositivas	161

3.1.1 Criação de um ambiente virtual de formação	162
3.1.2 Inclusão de outros atores da EaD nas ações de formação	165
3.1.3 Formação baseada na integração dos atores e na formação colaborativa...	168
3.1.4 Atualização sobre a EaD e contato entre gestores	169
3.1.5 Reestruturação da função do Coordenador de Tutoria	171
3.1.6 Divulgação da EaD para a comunidade acadêmica	172
3.1.7 Formação continuada com reflexão sobre a prática	174
3.1.8 Formação continuada dos tutores a partir das demandas específicas de cada curso.....	175
3.1.9 Divulgação dos cursos e eventos da área de EaD	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	190

INTRODUÇÃO

O crescimento significativo da educação a distância (EaD) vem se consolidando no cenário brasileiro e contribuindo para a democratização da educação em nosso país. Segundo o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) de 2015/2016, contabilizou 5.048.912 alunos matriculados, sendo 1.108.021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais e 3.940.891 em cursos livres corporativos ou não corporativos. São 1.180.296 alunos registrados a mais do que em 2014. Um aumento percentual de crescimento de 123% desde 2010, quando o número registrado foi de 2.261.921 alunos.

Dentre os diversos motivos que atraem as pessoas para a modalidade, podemos citar o alcance aos lugares mais longínquos do país e a flexibilidade de horários para estudo. Assim, a relevância e expansão da EaD ganha cada vez mais destaque e é importante compreendermos os fundamentos dessa modalidade, pois, de acordo com Alonso (2005, p.19), “confundimos a modalidade com metodologia, seu alcance com falta de qualidade e seus aspectos “democratizantes” com otimização da relação curso/benefício”. Nesse sentido, emerge também a importância de se pesquisar a respeito de quem são os atores que atuam na EaD, que funções exercem e, principalmente, como são os processos de formação dos atores envolvidos nessa modalidade.

De acordo com Litwin (2001), estudar o desenvolvimento da educação a distância implica, fundamentalmente, em identificar uma modalidade educacional com características específicas, isto é, “uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos.” (p. 13) No contexto de uma sociedade do conhecimento, essa mediatização a que a autora se refere na EaD, atualmente, tem relação com o componente tecnológico das diversas mídias, principalmente por meio da interatividade das tecnologias digitais o que possibilita um ensino em que os alunos e professores não precisam estar no mesmo local ao mesmo tempo. É nessa perspectiva que a EaD vem se expandindo e configurando novos campos de trabalho e novas formas de organização do trabalho docente.

No que concerne à especificidade da docência na EaD, Belloni (1999, p.86) aponta a ampliação das funções do professor, o conceito de professor coletivo na modalidade. A função docente que no ensino presencial é exercida por um único indivíduo, na modalidade a distância é segmentada em múltiplas funções para diversos atores, dificultando, inclusive, a definição de quem exerce, de fato, a docência. Assim, há desde o professor que seleciona e organiza o conteúdo até o professor que orienta e aconselha o processo de aprendizagem. E, dentro dessas funções extremadas, há diversas outras funções envolvidas, demandando uma equipe multidisciplinar que também influenciará na qualidade do curso a distância nesse formato.

Utilizando dessa concepção de docência apontada por Belloni (1999) temos como destaque, contribuindo para a expansão da modalidade a distância e para o acesso ao ensino superior no Brasil, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se oficializa pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), constituindo-se uma rede nacional, compreendendo formação inicial e continuada, formada pelo conjunto de Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial. Assim sendo, a UAB, segundo Zuin (2006), mobiliza os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e as universidades públicas para uma expansão do acesso ao ensino superior público de qualidade.

A Universidade Federal de Juiz de Fora, foco de nossa pesquisa, faz parte do projeto UAB e seus cursos seguem seu modelo, cuja estrutura organizacional é representada nas figuras gestoras do Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria e Coordenador de Polo, e as figuras docentes de Professores (formador e conteudista) e Tutores (presenciais e a distância).

No âmbito da UFJF, os cursos a distância são de responsabilidade das unidades acadêmicas (faculdades e institutos) que os oferecem, contando com a assessoria do Centro de Educação a Distância (CEAD) que é o órgão responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico relativos à EaD na UFJF, de acordo com a Resolução Nº 02/2010, do Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nesse sentido, objetivando a qualidade do ensino ofertado na modalidade à distância, é importante pensarmos no papel central da função que lida diretamente

com os alunos na mediação e orientação do processo de aprendizagem nesse formato da UAB, denominada tutor a distância.

O sistema UAB conta com o Manual de Atribuições dos Bolsistas (2009), disponível na Resolução CD/FNDE nº 26/2009, na qual consta que o tutor a distância, além de outras atribuições, é o responsável por estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes. Vale destacar também, nesse documento, a prescrição da participação dos tutores em atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino. Em função disto, segundo o documento que determina os Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), é indispensável que as instituições desenvolvam planos para a capacitação de seus tutores.

Há, em andamento, no ano de 2017, na UFJF, a oferta de sete cursos a distância de graduação (licenciatura e bacharelado): Licenciatura em Computação, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química, Bacharelado em Administração Pública.

Minha atuação na parte administrativa do CEAD tem possibilitado um olhar amplo a respeito da gestão, compreendendo de maneira mais concreta toda a logística envolvida para que um curso seja realizado, como se dá a oferta de cursos fomentados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como a respeito das diversas funções/cargos existentes, cujas bolsas são concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES/MEC, a qual, também, segundo a Resolução nº 15, de 4 de dezembro de 2015, tem a responsabilidade pelo pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor).

A diversidade de funções existentes no modelo UAB e minha vivência na tutoria a distância em dois cursos com propostas de formações continuadas distintas para o tutor a distância em atuação provocou-me inquietações e levou-me a questionar a respeito da definição de qual agente é responsável por atender às especificidades pedagógicas dos cursos, incluindo a formação continuada dos tutores.

O que vem sendo observado é que há uma lacuna na formação dos tutores atuantes, confirmada na ausência de uma política de formação inicial e continuada

de tutores na UFJF, segundo pesquisa realizada por França (2015). Essa pesquisa apontou que há, no âmbito da formação dos tutores dentro da UFJF, ações isoladas e não complementares e interligadas, que não conseguem atingir todas as demandas básicas de formação por não observarem as especificidades da modalidade a distância. Soma-se a isso a precariedade do vínculo de bolsista e a necessidade de se incluir academicamente e socialmente o tutor na UFJF (FRANÇA, 2015).

Considerando que a formação dos educadores é um dos pilares essenciais para o alcance de um ensino aprendizagem de qualidade, cabe levantarmos quais são as necessidades de formações específicas que os tutores a distância de cada curso demandam, aprofundando a análise do problema inicialmente trabalhado por França (2015).

Uma função que se aproxima da questão da formação de tutores no contexto do projeto UAB é a de Coordenador de Tutoria que, segundo o Manual de Atribuições dos Bolsistas – CAPES/MEC(2009), é um professor ou pesquisador com atribuições tanto administrativas quanto pedagógicas. As atribuições pedagógicas desse bolsista, ainda de acordo com o Manual, giram em torno da formação e monitoramento do tutor em atividade.

Isso posto, e levando em consideração que a formação de tutores é uma questão fragilizada dentro da instituição, é pertinente pensarmos no potencial dessa função do Coordenador de Tutoria como um dos pilares que podem contribuir para uma política de formação continuada dos tutores dentro da instituição.

Por meio de uma observação empírica e de uma sondagem inicial, com e-mails enviados aos Coordenadores dos Cursos e Coordenadores de Tutoria, percebemos que cada curso tende a estabelecer uma concepção de educação a distância, uma perspectiva de atuação do Coordenador de Tutoria e, conseqüentemente, um encaminhamento de formação continuada de seus tutores de uma maneira diferenciada. Nesse sentido, os cursos exercem a autonomia que lhes é legítima na gestão organizacional e curricular.

Não obstante, uma das hipóteses que poderia explicar esse cenário bastante diferenciado de formação de tutores no âmbito dos cursos está relacionada à concepção de tutoria e também à condução do papel do Coordenador de Tutoria dentro do curso, o que pode ou não orientar uma atuação desse profissional especificamente ligada às questões de formação dos tutores. Soma-se a isso, diante

do expoente crescimento da modalidade à distância, a importância de pensarmos o acompanhamento de políticas de formação dos atores que nela atuam, especialmente a figura do tutor a distância.

Assim sendo, considerando a variedade dos cursos oferecidos a distância pela universidade e o CEAD, que é o órgão suplementar da UFJF e que, segundo a Resolução nº 02/2010 que estabelece seu Regimento, esse órgão é responsável por dar apoio às atividades de EaD na universidade, cabe pensarmos no estabelecimento de ações de formação dos tutores atuantes na instituição a partir das especificidades e demandas de cada curso. Diante disso, apresento a seguinte questão de pesquisa: há adequação entre as ações de formação continuada propostas e realizadas pelos cursos com as demandas de formação dos tutores para exercerem suas funções?

É importante ressaltar que essas demandas formativas não são conhecidas a priori, mas são identificadas por meio da pesquisa de campo empreendida. Além disso, não são se trata de demandas permanentes, mas que emergem no decorrer da ação docente. Nesse sentido, entendemos que essas demandas advêm da condição de tutor, percebida pelo contexto de cada curso, em específico, e não somente perpassa pelo entendimento do tutor de quais seriam essas necessidades formativas. Compreendemos, então, que essa reflexão sobre a formação dos tutores se insere num âmbito maior e mais amplo, no qual é preciso considerar a concepção pedagógica de cada curso, as disciplinas e conteúdos curriculares, os responsáveis pela formação, dentre outras questões envolvidas.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta como objetivo geral compreender como se dão as formações continuadas dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância do CEAD/UFJF e a atuação do Coordenador de Tutoria nesse processo. E os seguintes objetivos específicos: i. Descrever os modelos pedagógicos dos cursos a distância na UFJF e o papel do Coordenador de Tutoria relativamente à formação de tutores no interior de cada curso; ii. Conhecer e analisar as demandas formativas dos tutores dos cursos a distância da UFJF, de acordo com os diferentes modelos pedagógicos dos cursos; iii. Propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que estivesse de acordo com essas demandas. Contribuindo para a construção das bases de uma política de formação de tutores dentro da UFJF, referencio ainda a importância de tal pesquisa também no cenário brasileiro, já que poderão ser discutidos e revistos os critérios que permeiam as

atribuições dos Coordenadores de Tutoria, bem como ressaltada a importância dessa função frente à formação continuada dos tutores da EaD.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo esboço um panorama da história da EaD no mundo e no Brasil, bem como as legislações que a determinam em nosso país. Ainda no primeiro capítulo, apresento o caso de gestão, contextualizando o problema de pesquisa observado e a dimensão da gestão que se relaciona com o CEAD/UFJF e descrevo como foi realizada a sondagem inicial, bem como os resultados obtidos que confirmam a hipótese de pesquisa a respeito da lacuna na formação continuada dos tutores atuantes nos cursos.

No segundo capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa e uma análise dos dados encontrados por meio dos instrumentos de pesquisa adotados. Toda a análise da pesquisa de campo tem como base um referencial teórico que se sustenta em dois eixos de análise: formação dos educadores e tutoria a distância. Assim sendo, nosso referencial apresenta os pesquisadores da temática da EaD, UAB, e das tecnologias na educação como Belloni (2015), Marco Silva (2010), Antônio Zuin (2010), Kenski (2003), bem como os pesquisadores que destacam a precarização do trabalho docente, o papel da tutoria a distância e a formação dos educadores, como Daniel Mill (2012), João Mattar (2012), Bernadete Gatti (2008), Zeichner (1993), dentre outros.

O terceiro capítulo é composto do Plano de Ação Educacional (PAE), um plano de abordagem sugestiva, no qual as ações propositivas partiram da análise de campo realizada e relacionam-se às necessidades específicas e gerais de formação observadas, bem como de outras demandas que surgiram ao longo do trabalho, com o intuito de embasar a criação de uma política de formação continuada dos atores que fazem a EaD na UFJF.

1 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR

Neste primeiro capítulo, apresentarei uma breve história da Educação a Distância e sua trajetória, passando pelas orientações legais que regem essa forma de ensino no Brasil e o despontamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Também destacarei como a EaD é arquitetada no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora através do CEAD e contextualizarei o problema de pesquisa observado.

Conhecer a história da EaD e suas diversas gerações possibilitadas, principalmente, pelo avanço tecnológico até os dias atuais será importante para compreendermos como se configura a modalidade, suas características, e a relação das tecnologias e seus atores nesse contexto.

A educação sempre foi permeada por tecnologias. Podemos conceituar como tecnologias as ferramentas pedagógicas que auxiliam o professor na mediação entre o conhecimento e o aprendiz. Assim sendo, a sala de aula, o giz, o quadro negro também são tecnologias (BELLONI, 1999, p. 58).

Com o advento das tecnologias da informação e comunicação começaram a ser pensadas iniciativas de incorporá-las nas práticas educativas. Segundo Pimentel (2012), entre as justificativas para essa incorporação vale destacar:

a adequação do sistema escolar às características da sociedade da informação; preparação de crianças e jovens para as novas formas culturais digitais; incremento e melhoria da qualidade dos processos de ensino; inovação dos métodos e materiais didáticos, entre outras. (PIMENTEL, 2012, p. 84).

A integração das novas tecnologias nas escolas de todo o mundo passou a ser uma demanda quase incontornável, especialmente no final do século XX, de acordo com Pimentel (2012), os governos ocidentais passaram a compreender que a digitalização e o processamento da informação eram elementos essenciais para o acompanhamento da nova ordem econômica mundial que se criara.

Além disso, de acordo com Litwin (2001),

as tecnologias influem nos espaços lúdicos das crianças e dos jovens, tendo em vista que fazem parte de suas atividades de ócio ou entretenimento, seu uso e sua implantação na modalidade são favorecidos, porque não são um obstáculo, mas um suporte conhecido e já explorado. (LITWIN, 2001, p. 17).

No Brasil, um projeto que objetivou o uso das tecnologias em sala de aula e a formação do professor para lidar com a tecnologia como ferramenta pedagógica é o ProInfo, inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação. Criado em 1997 e presente até os dias atuais, se configura como a maior política de uso das TIC no Brasil. A partir de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

O funcionamento do ProInfo, segundo informações do Portal FNDE (18/10/2016), acontece de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação.

Não obstante, a essa revolução informática e todo o aparato de políticas educacionais que se seguiram com o objetivo de disponibilizar as tecnologias nas escolas, muitos estudos, conforme ressalta Pimentel (2012), apontaram o baixo impacto dessas tecnologias sobre as práticas escolares, limitado, em muitos casos, a um uso muito pouco frequente por parte dos professores em sala de aula, o que acaba reforçando as práticas educacionais já recorrentes no lugar de transformá-las.

A tecnologia na educação a distância é ainda mais complexa tendo evoluído a cada momento histórico, influenciando não só o ambiente educativo, como toda a sociedade. Nessa modalidade são mobilizadas ferramentas tecnológicas que permitam uma mediatização significativa para que a aprendizagem aconteça independentemente do espaço e do tempo.

A EaD, conforme conhecemos hoje, apresenta como característica principal no que diz respeito às tecnologias, “a interatividade, característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”. (BELLONI, 1999, p. 63). Para chegarmos até a EaD interativa, é importante compreendermos todas as outras tecnologias que permearam essa modalidade de ensino desde seu primórdio.

Pereira e Moraes (2016) ressaltam que alguns autores consideram que a EaD iniciou-se por meio da *tecnologia da escrita*. A criação da escrita, que é a representação dos sons por caracteres, tornou possível à humanidade transmitir seus legados de geração a geração, evoluindo no seu suporte, da pedra para papiro, à folha de papel.

Com o advento da imprensa, inaugurada por Johannes Guttenberg, no século XV, há uma ampliação dos suportes, tendo a linguagem escrita impressa em livros, jornais, apostilas, facilitando, portanto, a difusão de informação à grande massa.

Assim sendo, a evolução da tecnologia da escrita acabou favorecendo os meios de correspondência, marcando, segundo Belloni (1999) o início da EaD. A autora ressalta, nesse contexto, a influência da economia, já que a era industrial contribuiu para o desenvolvimento dos meios de transportes e os meios de comunicação, favorecendo, assim, o aparecimento das primeiras experiências de ensino a distância na Europa e nos Estados Unidos, em meados do século XIX.

Belloni (1999), citando Nipper, caracteriza essa primeira geração de modelo de EaD marcada pela correspondência como sendo uma fase pioneira e que “a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos” (1999, p. 60). Além disso, destaca-se nessa geração o pressuposto da autonomia do aluno e a separação quase total do professor.

As primeiras experiências de EaD, ainda na era industrial, foram potencializadas pela inclusão de novos meios de comunicação audiovisuais, como o rádio e a televisão, possibilitando novas formas de interação, dando um impulso ao crescimento da modalidade, caracterizada, segundo Belloni (1999), como segunda geração de EaD. Assim, a partir de 1960, integrado ao uso do impresso, temos a inclusão de programas de vídeo e áudio, difundidos via cassetes ou via antena, numa forma de educação de massa. É também nesse período que se destacaram, especialmente em países não desenvolvidos, as experiências de EaD baseadas em televisões escolares, com objetivos de universalizar o ensino básico aos que não tiveram acesso, formação profissional, alfabetização de adultos, dentre outros.

Um dos grandes marcos da EaD, de acordo com Mugnol (2009), foi a criação da Universidade Aberta de Londres, em 1970, a *Open University*, a qual ampliou as possibilidades e o desenvolvimento de diversos processos educacionais a distância e que continua, atualmente, sendo referência de inovação e ensino na área. Desde sua criação, mais de dois milhões de alunos participaram dos cursos oferecidos por essa Universidade, à qual, em 1994, devido a sua excelência acadêmica foi conferido um credenciamento do seu curso de MBA, um dos cursos mais procurados do mundo.

A terceira geração de EaD, segundo Belloni(1999), começa a partir de 1990, com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação. Vale destacar que as tecnologias até então difundidas nas primeiras gerações de modelos de EaD foram incorporadas às novas. Esse contexto possibilitou um olhar

promissor sobre a modalidade EaD que, para muitos, passou a ser entendida, inclusive, como a panaceia de todos os problemas educacionais.

Essa linha de pensamento, muito difundida no senso comum, coloca a esperança de que algo novo, especialmente as tecnologias, em se tratando de educação, terão o poder de erradicar todos os problemas educacionais. No entanto, é ingênuo pensar que a simples disponibilização da tecnologia acarretará mudanças significativas no campo educacional. Nesse sentido, é necessário repensar os contextos em que a tecnologia será inserida, favorecendo a formação do professor para o uso dessas tecnologias, criando condições para que o professor possa ressignificar suas práticas, atentando-se para as potencialidades de comunicação e interação que as tecnologias possibilitam. Assim, são necessárias mudanças significativas e estruturais para que a tecnologia, de fato, possa favorecer a qualidade da educação.

Notadamente, segundo Belloni (1999), as transformações sociais e econômicas - a partir dos anos 90 - demandaram novas formações profissionais, não mais pontuais e técnicas, como havia sido até então, mas ligadas à formação inicial e continuada em ambientes de trabalho, aquisição de habilidades múltiplas de aprendizagem num sentido mais amplo. Essas mudanças, decorrentes da nova ordem econômica mundial, geraram consequências para as instituições educacionais, ocasionando uma dificuldade de atendimento a essa demanda via meios tradicionais. Era preciso, nesse sentido, repensar os modelos de educação, inclusive os oferecidos na modalidade a distância.

Assim sendo, a necessidade de um novo paradigma educacional para atender a essa demanda - que tem como pano de fundo as transformações econômicas, políticas, históricas, culturais, científicas e tecnológicas - foi impulsionada pelas possibilidades trazidas pelo computador e internet. Por meio dessas novas tecnologias da informação e comunicação, novas perspectivas e formas de interação começaram a ser pensadas para o campo educacional.

Segundo Pereira e Moraes (2016), o computador permitiu o alcance a localidades remotas; o correio eletrônico permitiu a comunicação assíncrona e com rapidez; os *chats* e os *bate papos* permitiram a comunicação de forma síncrona com várias pessoas; acesso às diversas mídias, sons, vídeos, fotografias, de forma interativa e não linear, constituindo-se um hipertexto, no qual cada usuário faz seu próprio caminho de navegação ou leitura.

Com o surgimento das primeiras instituições voltadas para a EaD, Mugnol (2009) reitera o interesse dos estudiosos e pesquisadores pela modalidade, buscando modos de conceituá-la, de estudar as metodologias mais apropriadas, da criação de novas funções, gestão e softwares específicos para tal modalidade.

Mantendo como foco central a perspectiva de distância, entendida como separação espacial entre o professor e aluno, as definições sobre a EaD revelam que ainda não há um consenso em torno do tema e, segundo Belloni(1999), que, em muitos casos, a definição da modalidade é baseada na oposição ao ensino presencial ou tradicional. Apesar da dificuldade em conceituar a modalidade de educação a distância, o que ainda permanece em comum em muitas definições é a aprendizagem tendo como meio os aparatos tecnológicos.

Pretti (2009) nos aponta as diversas terminologias para denominar a modalidade pelo mundo:

Estudo por correspondência (Reino Unido); estudo em casa (Estados Unidos); estudos externos (Austrália); ensino a distância (Open University); télé-enseignement (França); educación a distancia (Espanha); istruzione a distanza (Itália); teleducação (Portugal); fernstudium e fernunterricht (Alemanha) (PRETTI, 2009, p.40).

De acordo com o autor, as expressões Ensino a Distância e Educação a Distância, tão comuns no Brasil, já eram utilizadas desde 1960 na Alemanha.

Tendo em vista que não há unanimidade na conceituação da educação a distância, vale citarmos algumas definições de teóricos exemplificadas em Alves (2011), que ressalta que tais definições apresentam pontos em comum, entretanto cada autor ressalta um aspecto característico da EaD.

Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias. (DOHMEN, 1967 *apud* ALVES, 2011, p. 85)

Dohmen (1967 *apud* Alves, 2011) destaca como características definidoras da modalidade a distância a forma de estudo instrumentalizada e a autonomia do aluno. Vale ressaltar a referência a uma equipe de professores que são os responsáveis pelo acompanhamento e supervisão dos alunos, característica notável sobre o

envolvimento de uma equipe multidisciplinar envolvida nas ações didáticas e administrativas de um curso.

Educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. (PETERS, 1973 apud ALVES, 2011, p. 85)

A conceituação de Peters (1973 apud Alves, 2011) dá ênfase à metodologia da EaD, levantando uma discussão quando afirma que a EaD “é uma forma industrializada de ensinar e aprender”. De acordo com Belloni (1999) a definição de Peters é diferenciada e polêmica ao utilizar conceitos da economia e da sociologia industrial.

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro. (MOORE, 1973 apud ALVES, p. 85)

Moore (1973 apud Alves, 2011) leva em consideração a característica assíncrona do processo de ensino e aprendizagem na modalidade, bem como os suportes utilizados para facilitar a comunicação à distância.

O termo Educação a Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino. (HOLMBERG, 1977 apud ALVES, 2011, p. 85)

A conceituação de Holmberg (1977 apud Alves, 2011) ressalta as diversas formas de estudo que a EaD pode abarcar.

O autor define a Educação a Distância como a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de

um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização. (KEEGAN, 1991, n.p., apud ALVES, 2011, p. 85).

A definição de Keegan enfatiza a separação física dos atores e a possibilidade de encontros presenciais.

A Educação a Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador. (CHAVES, 1999 apud ALVES, 2011, p. 85).

Chaves (1999 apud Alves, 2011), por sua vez, destaca a separação física e uso das tecnologias de telecomunicação.

Diante das definições apresentadas, acrescentamos a compreensão de Moran (2002) a respeito das modalidades.

Hoje temos a educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. A semipresencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. (MORAN, 2002, p.1).

Cabe, então, compreendermos que a Educação a Distância é uma modalidade educacional embasada pela separação espaço/temporal entre seus participantes, mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. Cabe ressaltar que se trata de uma modalidade e não de um método, instituída, a qual demanda, inclusive, a criação de projetos pedagógicos específicos para a oferta de um curso, corpo docente qualificado, além de uma gestão e estruturas específicas para seu funcionamento. Vejamos como o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) caracteriza a educação a distância:

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

Essa definição é importante, pois ressalta outra característica da EaD, a mediação didático-pedagógica, realizada aqui por meio de tecnologias. Isso nos faz compreender que a concepção de EaD apresentada pelo Decreto nos remete à importância dos docentes na modalidade para a realização dessa mediação. O que não corresponde às concepções instrucionais de EaD, no qual são dispensados os docentes e a ênfase é dada aos materiais didáticos, por exemplo.

Essa questão, inclusive, foi alvo de muitas críticas, especialmente, ao modo transmissivo e instrumental em que muitas experiências de EaD se baseavam. Tais características metodológicas atenderam, até certo ponto, a demanda para formação em massa das pessoas; mas, devido às novas demandas por formação, não se sustentaram mais. Belloni (1999, p.31) ressalta que o desenvolvimento de pesquisas e metodologias de ensino mais ativas e abertas para a educação de adultos, com foco no estudante e sua autonomia passaram a ser importantes para a superação de modelos instrucionais e behavioristas e para o sucesso de qualquer experiência de EaD, denominando tais experiências de Aprendizagem Aberta e a Distância – AAD.

Tendo ainda múltiplas concepções de educação a distância existentes, surge, neste contexto das TIC, uma EaD mediada por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, que pode congrega diversas mídias e possibilidades de interações a distância nos tempos síncronos e assíncronos. Surgem, também, novas ressignificações a respeito da docência, novas metodologias, o surgimento de funções específicas para a modalidade, como o tutor a distância, bem como questionamentos a respeito da qualidade do ensino oferecido, precarização das formas de trabalho, dentre outras questões.

Vale ressaltar que uma EaD entendida como modalidade instrucional, na qual seus materiais são autossuficientes e seus alunos autodidatas não coaduna com as concepções pedagógicas mais atuais de ensino. Pimentel (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada Interação On-line: um desafio da tutoria, apontou como resultado de sua pesquisa, que uma interação mútua e colaborativa nos ambientes virtuais de aprendizagem tem se mostrado como as mais indicadas para

atuação do tutor no processo de ensino-aprendizagem, acompanhando os alunos e conduzindo-os a uma participação mais afetiva.

Nesse sentido, o modelo de EaD que defendemos neste trabalho se configura a partir dessa concepção referenciada por Pimentel (2010), na qual a ênfase deixa de ser a transmissividade do conhecimento e passa a ser o apoio à construção coletiva desse conhecimento, através de processos reflexivos com base no diálogo e na colaboração. Sendo assim, adotando essa concepção, justifica-se nosso olhar atento para a tarefa docente que o tutor a distância realiza no âmbito da UAB, tendo em vista seu contato direto com os alunos.

Feita esta apresentação, discorreremos na próxima seção a respeito da Educação a Distância no Brasil.

1.1 O percurso histórico da EaD no B

Pensar a educação a distância no cenário brasileiro implica em trazer alguns elementos históricos que nos possibilitam compreender o contexto de desenvolvimento da modalidade até os dias atuais.

A industrialização, em meados do século XIX, foi responsável por impulsionar a demanda por formação rápida das pessoas. Os primeiros registros da EaD por meio de correspondência no país, o que coincide com a primeira geração de EaD citada por Belloni (1999), tinham como objetivo a ampliação da oferta de oportunidades educacionais, permitindo o acesso à educação básica daqueles que não tiveram acesso na época apropriada e em cursos preparatórios para o trabalho.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância do lema da democratização do acesso à educação presente desde as primeiras experiências de EaD no Brasil, o que lhe conferiu a reputação de uma educação de baixo custo para atender a uma segunda classe.

A partir da década de 1970, diversos programas, projetos e iniciativas governamentais surgiram no País com o uso dos meios de comunicação, como rádio e televisão, associados ao meio impresso, buscando atender a essa demanda por qualificação profissional. Tais iniciativas convergem com o que Belloni (1999) apresentou como segunda geração de EaD. Mugnol (2009) aponta os seguintes projetos: Projeto Minerva, Programa Nacional de Tecnologias Educacionais, TV escola de São Luís do Maranhão, A TV Universitária de Recife, a TVE do Rio de

Janeiro, a TV Cultura de São Paulo, o Projeto FEPLAN no Rio Grande do Sul, Telecurso Primeiro e Segundo Grau, dentre outras experiências.

Segundo Giolo (2008), na década de 1990, atendendo às recomendações internacionais da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, 1990, o Brasil passou a investir muito na expansão do ensino fundamental. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, surgiu nesse contexto e é um exemplo do investimento nesta etapa da educação básica. Assim, as políticas de EaD no país passaram a seguir a mesma linha, direcionando seus esforços para aparelhar tecnicamente as escolas de educação básica e dar suporte aos professores presenciais para lidar pedagogicamente com as tecnologias.

Um exemplo dessa política, ativa até os dias de hoje, é a iniciativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED), que foi incorporada à estrutura do MEC em 1996, do lançamento do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), em 1997, objetivando a disseminação da informática no sistema público de ensino fundamental e médio. O programa abrange desde o abastecimento de computadores nas escolas, recursos digitais e conteúdos educacionais até a capacitação dos educadores para uso das máquinas e tecnologias.

De acordo com o Relatório de Gestão da SEED/MEC de 2010, o ProInfo já instalou nas escolas e NTEs 921.391 computadores e capacitou cerca de 300.000 professores. Foram formados, no período de 1997 a 2004, 2.169 multiplicadores, 9.085 diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, 1.200 técnicos de informática e 10.087 alunos/técnicos, que atuam nas suas respectivas escolas como suporte tecnológico, completando o quadro de realizações do ProInfo.

Outros projetos seguiram complementando as ações do MEC para o uso das tecnologias como o Projeto um computador por aluno (UCA); Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE); Tablets; constituindo um PROINFO integrado. Também coordenado pela SEED programas importantes como o TV-Escola (programas de vídeo para uso em sala de aula); o Proformação (programa de formação de professores leigos); o Pro-Licenciatura, entre outros.

Tais iniciativas para ensino presencial que tentam incorporar o uso das tecnologias e, inclusive, formar professores compreendem que as TIC são uma

realidade e que poderão proporcionar uma solução de melhoria da qualidade para adequação do ensino às novas exigências do séc. XXI. Corroboram para a tendência que Belloni (1999) aponta como provável educação no futuro, que é a convergência dos dois paradigmas da educação do século: o ensino convencional, presencial, e a educação aberta e a distância, diluindo, assim, as dicotomias que as separam.

Giolo (2008) destaca que o movimento inicial da EaD no Brasil foi o de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício. Assim, em meados dos anos 1990, começaram a surgir as primeiras iniciativas com programas oficiais e formais de EaD no Brasil. Algumas iniciativas foram isoladas e outras se deram por meio de incentivos das secretarias de educação municipais e estaduais e em parceria com as universidades.

Impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96), que demandou uma formação docente em nível superior, surgiram, segundo Costa (2007), diversas experiências de formação na modalidade a distância. Como marco importante o autor cita o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – que foi o primeiro curso superior na modalidade a distância a ser implantado no Brasil, em 1996, para a formação de professores em exercício naquele estado.

Em 1999, com o objetivo de democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação, surgiu a UniRede, um consórcio interuniversitário com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil, que deu suporte ao surgimento de Programas como o Pró-licenciatura 1 e 2 e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como foco também a formação de professores no país. No entanto, de acordo com Pretti (2009), a tentativa dos consórcios BRASILEAD, em 1998 e o próprio UNIREDE não se consolidaram por falta de um apoio institucional efetivo por parte do MEC.

Outro projeto de destaque para a formação superior de professores foi o Projeto Veredas, criado em 2002, sob coordenação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, reuniu 18 instituições públicas e privadas de ensino superior no estado de MG, inclusive a UFJF. Segundo informações do Portal do MEC, o projeto vigorou até 2005 e formou cerca de 14 mil professores num curso Normal de formação superior ministrado na modalidade a distância. Com um

material didático planejado por profissionais capacitados, o projeto também promoveu experiências de formação de currículo e cursos a distância nas universidades participantes.

Também dando crédito à formação de professores, temos o consórcio CEDERJ, Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, criado em 2000, por iniciativa do estado do Rio de Janeiro em parceria com os municípios e as universidades do estado. Atualmente, oferece 15 cursos de graduação a distância, num total de 45 mil alunos matriculados, segundo informações do site da instituição.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) também merece destaque no contexto de expansão da EaD, já que oferece bolsas de estudos em faculdades privadas, incluindo a opção pela modalidade a distância. Instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), o PROUNI, de acordo com o Portal do MEC, concede bolsas de estudo integrais (estudantes que possuam renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio) e parciais de 50% (estudantes que possuam renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até três salários mínimos) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Tendo em vista o caráter rentável da educação nas instituições privadas, observou-se um expressivo avanço da EaD no setor, ultrapassando o incentivo financeiro advindo do PROUNI. Segundo Giolo (2008), a EaD, de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto na disputa do mercado educacional. Assim, intensificou-se uma concorrência entre as modalidades presencial e a distância, especialmente nos cursos da área de educação.

Vejamos, na tabela a seguir, a evolução do número de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância dos anos 2011 a 2015, de acordo com os Censos da Educação Superior.

Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação a distância

Número de Matrículas em Cursos de Graduação na Modalidade de Ensino a Distância segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2011-2015		
Ano	Categoria Administrativa	Total
2011	Total	992.927
	Pública	177.924
	Privada	815.003
2012	Total	1.113.850
	Pública	181.624
	Privada	932.226
2013	Total	1.153.572
	Pública	154.553
	Privada	999.019
2014	Total	1.341.842
	Pública	139.373
	Privada	1.202.469
2015	Total	1.393.752
	Federal	128.393
	Privada	1.265.359

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deede adaptada pela autora.

Denota-se que houve uma diminuição no número de matrículas na rede pública, especificamente a partir do ano de 2013, estando o crescimento do número de matrículas na modalidade EaD numa curva descendente. Ao passo que o crescimento da modalidade EaD na rede privada mantém-se estável e positivo. Esses números, em certa medida, demonstram o quanto a modalidade à distância passou a ser lucrativa para a categoria privada, atendendo a um público de massas, pois demonstrou-se uma modalidade de baixo custo e sendo, por vezes, criticada quanto à qualidade dos cursos.

Na Rede pública, diversas iniciativas na área de Formação Continuada de Professores e, posteriormente, a oferta de cursos *Latu Sensu*, cursos de extensão e cursos livres, marcaram, de acordo com Mugnol (2009), o início dos ambientes virtuais de aprendizagem no Brasil.

Nesse contexto, e mais especificamente no que se refere à docência nos ambientes virtuais de aprendizagem difundidos na experiência brasileira, observamos o que Belloni (1999) aponta como professor coletivo em EaD, no qual as funções concernentes ao ensino são segmentadas para diversos atores,

dificultando, inclusive, a definição de quem exerce, de fato, a docência no ambiente virtual. Assim, a autora agrupa 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 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). (BELLONI, 1999, p.p. 90-91) .

O terceiro grupo, aquele que acompanha o processo de aprendizagem do estudante, tem diversas denominações de acordo com a instituição que oferece o curso, mas, de uma maneira bastante difundida, encontramos o termo tutor para denominá-lo.

Tendo em vista a importância da figura do tutor frente à modalidade de EaD e como foco de nossa pesquisa, discorreremos mais profundamente a respeito de sua historicidade e de suas atribuições no capítulo 2.

Na próxima seção, será resgatada a legislação da EaD para que possamos compreender seu avanço no que diz respeito às regulamentações do Estado. Apresentar a legislação que compete à modalidade é indispensável para compreendermos os limites e os incentivos que refletem sobre o desenvolvimento da EaD, bem como as políticas que se seguiram tendo em vista o cenário da educação brasileira e as metas estabelecidas a serem cumpridas.

1.2 A educação a distância nos dispositivos legais

Na seção anterior vimos os projetos e iniciativas que estabeleceram um panorama histórico da EaD no Brasil. Para aprofundarmos na trajetória da EaD brasileira é necessário passarmos pelos dispositivos legais que oficializaram e regularam a modalidade.

Segundo Nogueira (s.d.), a EaD entrou para a pauta das discussões no Brasil desde a década de 1970 e, a partir da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que teve forte influência da Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, no qual o Brasil participou, visando à universalização da educação básica. Percebemos, nesse sentido, a utilização da EaD como pressuposto de aproveitamento das economias de escala e

às vantagens dos países participantes da conferência. Assim, é nítida a influência dos organismos internacionais já no início da implantação da EaD no país.

Buscando uma delimitação no campo da educação básica, o Plano Decenal de Educação focalizou, conforme Nogueira (s.d, p. 2) “o dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ em dez anos” (2001-2010). Assim, ainda de acordo com a autora, o Plano propôs a utilização da Educação a Distância e programas diferenciados para o avanço escolar de alunos já integrados ao mercado de trabalho, haja vista a diversidade da clientela a ser atendida, em muitos casos com disponibilidade limitada de horários, a utilização da EaD em programas de teleeducação, alternada com momentos presenciais, seria muito viável.

No âmbito legal, a EaD teve como marco oficial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei n.º 9.394/96, (BRASIL, 1996) que abriu possibilidades em seu artigo 80, dispondo sobre o credenciamento e modalidades a serem atingidas.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 2016).

Vale ressaltar que, ao citar a oferta de EaD para todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada no país, a grande veiculação da EaD se deu sobretudo no ensino superior, na formação continuada e na educação de jovens e adultos.

Além do Artigo 80, específico da EaD, na LDB também há disposições transitórias que fazem referência à modalidade e citam, inclusive, a respeito de sua utilização como meio de formação de professores em serviço, mecanismo este utilizado, segundo Nogueira (s.d.), com forte influência do Banco Mundial, organismo internacional.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; (BRASIL, 2016).

Diante da necessidade de uma regulamentação mais específica da modalidade, nove anos depois do marco trazido pela LDB, o Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamentou o artigo 80 da LDB, trazendo atribuições normativas, deliberativas e formas de credenciamento de instituições, bem como indica que os profissionais envolvidos na modalidade tenham conhecimento específico para atuação e que as instituições que ofertam os cursos devem se atentar para a seleção e capacitação desses profissionais. Nesse Decreto é que a EaD é conceituada como modalidade educacional de ensino e aprendizagem, que utiliza as TICs com estudantes e professores em lugares ou tempos diversos.

O Decreto N.º 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, inclui também considerações a respeito da Educação a Distância, dispondo sobre as competências da Secretaria de Educação a Distância, bem como artigo específico sobre o credenciamento para oferta de Educação a Distância.

De acordo com Costa (2007), tanto o Decreto Nº 5.622, quanto o Decreto Nº 5.773 e as Portarias Ministeriais Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, estabelecem a necessidade de que as instituições de ensino credenciem polos de

apoio presencial para a oferta de cursos a distância, indicando, nesse sentido, a opção por um modelo de educação semipresencial. Tais dispositivos estabelecem também a estrutura física e de pessoal para os polos, bem como especifica as funcionalidades.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 1.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), em conformidade com o Art. 87 da LDB (BRASIL, 1996) foi elaborado a fim de estabelecer diretrizes e metas para a educação nacional. Naquele documento, a EaD é ressaltada como estratégia de democratização do acesso à educação e como melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (NOGUEIRA, s.d.). Também foi ressaltado no PNE o potencial da EaD para a formação de professores.

Nogueira (s.d) ressalta que há uma ênfase dos programas e políticas que associam a EaD ao aperfeiçoamento e à capacitação dos profissionais e cita, como exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, criado em 2007, constituindo-se de um plano executivo que abarca um conjunto de programas que buscam efetivar as metas estabelecidas no PNE. Temos os seguintes programas referentes à EaD no PDE: Programa Nacional de Informática na Escola (ProInfo), Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC), Sistema Nacional de Formação de Professores: nova CAPES e UAB; Pró-Funcionário e Pró-Letramento.

O atual PNE, Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), ressalta que a modalidade a distância deverá potencializar o acesso à educação profissional, pública e gratuita - meta 11; e também assegurar a democratização da educação de jovens e adultos de populações itinerantes, do campo, comunidades indígenas e quilombolas, em cursos planejados, respeitando-se as especificidades, por meio da EaD - meta 10; outra referência à modalidade à distância aparece na meta 14 de expansão da oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu. Além disso, na meta 12, temos a referência à Universidade Aberta do Brasil – UAB como instrumento potencializador da expansão de matrículas no ensino superior no Brasil.

As Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de cursos e programas na modalidade superior a distância- EaD foram estabelecidas pela Resolução nº1, de 11 de março de 2016, da Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE. As Diretrizes definidas apontam para uma integração das modalidades presencial e a distância, pois determinam que ambas devam fazer parte do projeto educacional e pedagógico da instituição que as oferece. Essa

Resolução ainda aponta diversas orientações sobre a organização e credenciamento de polos presenciais, material didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem, além de referências, que convergem com nossa pesquisa, a respeito dos profissionais de educação que atuam na modalidade a distância. No capítulo IV – Dos profissionais da educação – reitera o seguinte: “os *profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional*” (BRASIL, 2016, Art. 8º).

Tendo em vista a demanda de formação dos profissionais da educação, além do anseio de ampliação da oferta do Ensino Superior público gratuito, discorreremos na próxima seção mais detalhadamente a respeito da Universidade Aberta do Brasil, projeto sob o rótulo do PDE, no qual a UFJF faz parte.

1.3 Universidade Aberta do Brasil – UAB

Não se pode falar em EaD no Brasil sem citar a experiência da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é um grande marco de expansão da modalidade. No capítulo anterior, observamos a trajetória das regulamentações legais pelas quais a modalidade passou e, notadamente, vimos o quanto esses dispositivos influenciaram o surgimento de políticas e projetos com o objetivo de ampliar o acesso ao Ensino Superior público e fomentar a formação em nível superior de professores. Nesse sentido, o entendimento do contexto do surgimento da UAB, sua estrutura e organização serão apresentados nesta seção e nos ajudará a compreender a estrutura dos cursos oferecidos pela UFJF na modalidade à distância, já que a instituição é ligada ao projeto.

Como estratégia governamental de expansão do Ensino Superior, democratização do seu acesso e solução para a carência de professores na educação básica surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Segundo Costa (2007), quatro projetos nacionais foram precursores da UAB, já citados na seção anterior: curso de pedagogia da UFMT, em 1995; o projeto Veredas da Secretaria de Educação de Minas Gerais, em 2002; projeto piloto do curso de Administração do Banco do Brasil; o consórcio CEDERJ, em 2000. Diante da semelhança do modelo de gestão concebido no consórcio CEDERJ com a

consolidação posterior da UAB, nos dedicamos a exemplificá-lo para melhor entendimento da gestão da UAB.

O consórcio CEDERJ, formalizado em 2000, de acordo com Costa (2007), envolvia os três níveis de cooperação – União, Estados e municípios. A iniciativa de formação de professores foi estabelecida com apoio pedagógico das Universidades públicas sediadas no Rio de Janeiro; o apoio dos municípios do interior do estado na configuração física dos polos de apoio presenciais; e o financiamento e operacionalização das atividades por conta do governo do estado do Rio de Janeiro.

O modelo dual de financiamento e gestão da educação a distância praticado no consórcio CEDERJ foram, de acordo com Costa (2007), em parte resgatados pela Universidade Aberta do Brasil. A dualidade se estabelece na divisão das responsabilidades entre o governo do estado e as universidades públicas do consórcio, quando consideramos tais elementos constitutivos do suporte e execução de cursos na modalidade à distância: financiamento; avaliação institucional; gestão operacional; gestão acadêmica. De acordo com Costa (2007, pg.14) os três primeiros elementos ficariam à cargo do governo, e às universidades caberia a responsabilidade pela gestão acadêmica dos cursos.

Assim, a partir da ideia bem-sucedida de gestão da EaD do consórcio CEDERJ, a UAB se firma e se oficializa pelo Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006, mobilizando, segundo Zuin (2006), os três níveis governamentais (federal, estadual, municipal) e as universidades públicas, constituindo-se uma rede nacional, compreendendo formação inicial e continuada, formada pelo conjunto de Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial.

De acordo com Costa (2007), o projeto da UAB iniciou-se no final de 2005 com uma chamada pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial (parte A do Edital 1) e a convocação para proponentes de cursos superiores na modalidade a distância (parte B do Edital 1). Assim, os polos de apoio presencial devem ter como sede um município e as propostas encaminhadas pelo Prefeito ou pelo Governador do Estado; já as proposições de cursos superiores devem partir de uma instituição pública de ensino superior.

Nesse contexto de chamada pública para o estabelecimento da política de Educação a Distância nacional, conforme Costa et al (2009), a SEED publicou juntamente com o edital orientações gerais contendo os elementos essenciais de

uma proposta de polo presencial da UAB que garantiriam a qualidade do ensino. Dentro dessas especificações, destacavam-se laboratórios de informática, com conexão Internet banda larga, biblioteca, laboratórios pedagógicos para disciplinas experimentais, salas de coordenação, salas de tutoria, espaço para atividades de conferência-web, entre outros.

Os critérios de seleção da comissão formada para avaliar as propostas seguiram as seguintes diretrizes: “prioridade para a formação inicial e continuada de professores; equilíbrio geopolítico para a definição dos polos; atuação territorial para as instituições de ensino superior.” (COSTA, 2007, p.15)

A primeira diretriz diz respeito à prioridade que demandou a criação da UAB, que foi a formação de professores; a segunda diretriz foi pensada para equilibrar o atendimento da demanda e a não competição de polos por cursos, visando uma ordem na criação dos polos de acordo com sua localização; a terceira e última diretriz foi o estabelecimento das Instituições de Ensino Superior de acordo com a proximidade geográfica do polo de atendimento, buscando economia no deslocamento dos docentes e tutores aos polos.

De acordo com Costa (2007), esse primeiro edital da UAB pode ser resumido nos seguintes números: 292 polos selecionados, 190 cursos sob a responsabilidade de 49 instituições federais de ensino superior e a oferta de 45.000 vagas. Já o segundo edital da UAB foi estabelecido em 2006 tendo como principal diferença a inclusão da possibilidade de oferecimento de cursos por universidades estaduais e municipais.

De acordo com o portal da CAPES (2017), que disponibiliza o histórico da UAB, atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos.

Nesse contexto da UAB, surgem alguns documentos com o objetivo de delinear e orientar as ações de EaD no país, como os documentos do Referencial de Qualidade para a Educação a Distância (2007), Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010, com um Manual de Atribuições dos Bolsistas - CAPES/MEC.

De acordo com o nível de escolaridade/titularidade e experiência no magistério superior, dentre outros pré-requisitos específicos para cada função, segundo Portaria Nº 183, de 21 de outubro de 2016, da CAPES, há, no âmbito do sistema UAB, as funções denominadas de Professor Formador I; Professor Formador II; Tutor; Professor Conteudista I; Professor Conteudista II; Coordenador de Polo; Coordenadoria de Tutoria I; Coordenadoria de Tutoria II; Coordenadoria de Curso I; Coordenadoria de Curso II; Coordenadoria Geral; Coordenadoria Adjunta; Assistente à Docência.

O estudante de EaD, ao longo do processo de aprendizagem, terá contato direto ou não com esses diversos atores que configuram esse modelo da UAB e, por meio de diferentes meios e instâncias, buscarão colaborar com sua aprendizagem. Nesse sentido, verificamos o quanto a configuração do modelo UAB se aproxima do conceito de polidocência apontado por Mill (2012), já que há diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e que a própria configuração do sistema UAB permite uma flexibilização quanto à organização e formatos de mediação de cada curso e instituição para adequação as suas necessidades de formação.

O estabelecimento de polos de apoio presenciais configura o modelo UAB e outras experiências de EaD do país como uma modalidade semipresencial. De acordo com o que determina a Portaria Normativa nº 02/2007, o polo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. É nesse ambiente que são previstos os momentos presenciais obrigatórios, como as avaliações, os estágios, as defesas de trabalhos de conclusão de curso ou práticas de laboratórios.

Vale destacar que nesse contexto da UAB que a figura do tutor a distância ganha destaque, já que é no modelo UAB que a condução do processo de ensino-aprendizagem é realizada pela figura do tutor, iniciando-se, assim, as discussões sobre as atribuições dessa figura, quais seriam os pré-requisitos para sua atuação, qual formação que esse profissional necessita, o porquê da nomenclatura tutor, sendo que suas atividades são docentes, dentre outras questões, as quais nos dedicaremos com maior profundidade no capítulo 2.

Assim sendo, a partir da UAB a EaD brasileira foi impulsionada, favorecendo a disseminação e a democratização do acesso à educação superior pública, tendo como foco a ampliação da formação dos professores.

É importante esclarecer que a estrutura da UAB brasileira se diferencia de outros projetos de educação a distância existentes pelo mundo principalmente porque não se constitui uma universidade autônoma com unidade física, mas uma rede nacional que inclui as universidades públicas de ensino já existentes no país, tendo como prioridade a capacitação de professores da educação básica.

A título de exemplo, podemos citar duas grandes universidades abertas da Europa especializadas e dedicadas somente ao ensino a distância: Open University e a Universidade Aberta de Portugal (UAb).

A Open University ou Universidade Aberta da Grã-Bretanha é pioneira no ensino a distância, tendo sido criada em 1969, transformou-se numa referência no ensino na modalidade, apresentando uma proposta com um desenho complexo, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais. Assim, conseguiu produzir cursos acadêmicos de qualidade e seus alunos, inclusive, passaram a competir no mercado de trabalho com os graduados de universidades presenciais (LITWIN, 2001, p.15).

Na Universidade Aberta de Portugal, de acordo com Mill (2012), a docência virtual é realizada por professores em condições diferenciadas de trabalho, que atendem de 15 a 50 estudantes e que são contratados em tempo integral para exercerem suas funções em, no máximo, três disciplinas, nas quais os materiais didáticos são exclusivamente virtuais. Nesse sentido, os professores exercem o que Mill (2012) destaca como unidocência, diferente do modelo proposto pela UAB brasileira, a qual, como vimos, apresenta uma proposta mais fragmentada de trabalho com diversos atores (equipe multidisciplinar) responsáveis pela aprendizagem.

Diante do exposto, compreendemos que as Universidades Abertas existentes pelo mundo apresentam características próprias e, muitas delas, constituem universidades com sedes próprias dedicando-se unicamente à modalidade a distância. Na experiência brasileira, como já mencionada anteriormente, o modelo implantado se utiliza das universidades públicas já existentes, dedicando-se na construção/implantação de polos de apoio presenciais, indicando uma inclinação por um modelo semipresencial.

De acordo com o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) há a determinação de uma obrigatoriedade de momentos presenciais nos cursos a distância que é destinada, como explicado anteriormente, às avaliações dos estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. Esses momentos presenciais são realizados no polo de apoio presencial ou na universidade sede.

Nesse contexto de expansão, a UAB brasileira vem sendo questionada no que concerne à questão da validade e a efetividade da modalidade não presencial. Há, sem dúvida, uma corrente favorável que considera a oferta de cursos na modalidade a distância como importante para a diminuição da desigualdade de acesso ao ensino superior público, atingindo os lugares mais longínquos, que não tem universidade próxima, por meio dos polos de apoio presenciais.

Essa corrente, segundo Silva et al (2010), também acredita que a universidade é um espaço de criação e inovação e que, tendo a consciência de que a evolução das tecnologias digitais da informação e comunicação favorece a colaboração e o aprendizado em rede, deverá utilizar isso a favor da educação de qualidade.

Há, por outro lado, a corrente que não acredita na democratização do ensino por meio da modalidade à distância. Acredita que tais projetos na EaD são paliativos no lugar do investimento necessário na interiorização das universidades, na oferta de vagas, na qualidade do ensino presencial. Tal corrente tem a seu favor algumas fragilidades da modalidade citadas por Silva et al (2010):

- 1) cursos modulares aligeirados;
- 2) reduzida carga de ensino presencial, nem sempre conduzida por professores (substituídos por monitores e tutores);
- 3) fragmentação do processo de ensino: planejamento, elaboração, acompanhamento e avaliação realizados por pessoas distintas e não articuladas no trabalho interdisciplinar; e
- 4) precarização do trabalho dos docentes, dos monitores e dos tutores, todos submetidos a contratos temporários (SILVA et al., 2010, p.15-16).

Outros argumentos da corrente contrária à EaD, de acordo com Silva et al (2010), especialmente quando nos referimos à formação de professores, dizem respeito ao empobrecimento e banalização da docência e do “ensino”. Se a corrente favorável vê na EaD uma forte potencializadora da formação de professores em

áreas escassas, que estão em falta nas escolas do país, a corrente contrária vê essa oferta de formação como o sucateamento do ensino no país, seguindo a tendência defendida por Giolo (2008), que ressalta a importância da formação de professores acontecer na modalidade presencial, ambiente em que atuarão posteriormente.

Considerar que esse locus pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente, é um erro colossal. (...) o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial. (...) O que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano. (GIOLO, 2008, p.p. 1228-1229).

As considerações de Giolo (2008), por um lado, nos parecem muito polarizadoras da corrente contrária à EaD, por outro nos atenta para os desafios que a modalidade a distância, especialmente o modelo UAB implantado pretende superar.

Não obstante, hoje, o Sistema UAB é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES e os dados encontrados, atualmente, apresentados e discutidos no 9º Fórum de Coordenadores da Universidade Aberta do Brasil, 2016, demonstram um balanço positivo da Diretoria de Educação a Distância da Capes.

O atual diretor, em matéria disponibilizada no Portal da CAPES, apresentou, naquele fórum, os números atuais do sistema Universidade Aberta do Brasil: 106 Instituições Públicas de Ensino Superior integradas, 160 mil alunos formados, 616 polos ativos e cerca de 130 mil alunos ativos. Em 2016 são 729 polos aptos, 13 aptos com pendência, 201 não aptos e 5 em fase de regularização. Desde 2011 foram realizadas 1699 visitas de monitoramento aos polos.

Pelo sistema UAB, hoje são ofertados, além de cursos superiores de licenciatura e bacharelado, pós-graduações *lato sensu* e também cursos de mestrados profissionais em rede nacional, no formato semipresencial, voltados a professores da educação básica nas áreas de: Matemática (Profmat); Letras (Profletras); Ensino de Física – MNPEF (ProFis); Artes (ProfArtes); e História

(ProfHistória). Também são ofertados neste mesmo formato os cursos em Administração Pública (ProfiAP) e em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua), atendendo, inclusive, à meta 16 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) que envolve a formação em nível de pós-graduação dos professores da educação básica.

Assim, pudemos observar, nesta seção, que a UAB foi configurada inicialmente por meio de experiências piloto bem-sucedidas na EaD e, apesar das críticas no que concerne à efetividade e qualidade do ensino ofertado a distância, especialmente para a formação de professores, vem se estabelecendo como uma política bem consolidada de expansão e interiorização da educação via modalidade a distância.

Após a compreensão da UAB, apresentaremos, na próxima seção, como é a configuração da EaD na Universidade Federal de Juiz de Fora, estabelecendo, inicialmente, uma retomada histórica do surgimento da modalidade EaD no âmbito da UFJF, bem como a descrição do funcionamento dos cursos e do CEAD, possibilitando uma percepção mais específica e aproximada do nosso universo de pesquisa.

1.4 A EaD na Universidade Federal de Juiz de Fora

Nesta seção, será resgatada a história da EaD no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo este percurso essencial para a compreensão da situação atual dos cursos na modalidade a distância oferecidos pela instituição.

A UFJF foi criada em 23 de dezembro de 1960 por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, sendo a segunda universidade federal do interior do país a ser criada. Em 1969, foi construída a Cidade Universitária no município de Juiz de Fora, numa área de 1.234.193,80 m², a fim de concentrar os cursos em um único local.

Sendo hoje classificada entre as melhores universidades da América Latina e entre as oito melhores universidades do Brasil, de acordo com o Índice Geral de Cursos publicado em 2015 pelo MEC, com sede na cidade de Juiz de Fora e um *campus* avançado na cidade de Governador Valadares, a instituição se mantém como polo científico e cultural atendendo ao tripé ensino, pesquisa e extensão. (PORTAL UFJF, 2016, s.p.)

A instituição abarca desde a educação básica, por meio da unidade acadêmica do Colégio de Aplicação João XXIII, o qual se mantém como foco de inovações pedagógicas e de formação docente mantendo parcerias em projetos da Universidade.

Atualmente, a UFJF, segundo informações do seu portal, oferece 93 opções de cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado, em todas as áreas do conhecimento, atendendo a cerca de 20 mil estudantes no ensino presencial e cerca de 3 mil estudantes na modalidade a distância.

De acordo com informações disponibilizadas no documento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFJF (2015 – 2019), segundo a última Portaria Interministerial publicada, nº 111, de 03/04/2014, a universidade conta com 1.589 Técnicos-Administrativos, os quais são distribuídos entre os *Campi* de Juiz de Fora e Governador Valadares e 1.430 docentes. Atuando no ensino básico técnico e tecnológico são 94 docentes.

Com o objetivo de discutir e propor diretrizes para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação dentro da instituição, bem como alavancar os projetos de EaD, foi criado, em setembro de 2000, um grupo de trabalho que contribuiu para firmar as bases de uma política para a modalidade a distância dentro da instituição (CEAD, 2015, p. 3).

Assim, a história da EaD na universidade passou a ser desenhada na incorporação de experiências-piloto de EaD já difundidas no Brasil. A Universidade atuou no intitulado Projeto Veredas, lançado por meio de convênio entre a Secretaria de Estadual de Educação e universidades mineiras, tanto na primeira oferta do curso de Normal Superior, em 2002, quanto na segunda oferta, em 2007, formando professores em exercício.

Segundo informações do PDI/UFJF, foi constituído em 2004, um órgão institucional voltado exclusivamente para ações de EaD, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), possibilitando o credenciamento da universidade para atuação na modalidade EAD em 2006.

A partir de então, foram ofertados, de acordo com documento interno do CEAD (2015) os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Matemática e Normal Superior. Na mesma época, a UFJF participou do projeto piloto firmado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Banco do Brasil, oferecendo cerca de 400 vagas do curso de Administração para os funcionários daquela instituição. Em

parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a UFJF também fez parte do edital Pró-Licenciatura II, oferecendo o curso de Licenciatura em Química. Aqui, é importante notar que, primeiramente o NEAD, em seguida o CEAD, são órgãos de supervisão e apoio aos cursos, que pertencem (são elaborados e geridos) às unidades acadêmicas da universidade.

Em 2007, movidos pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB, a instituição passou a oferecer, por meio do Edital UAB/01, os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração. A partir do segundo edital da UAB, novas licenciaturas foram implantadas, bem como cursos de pós-graduação lato sensu.

Vale ressaltar que a UFJF sempre esteve envolvida, desde as primeiras iniciativas de EaD no país, sempre próxima e atuante das experiências piloto de EaD, buscando nelas contribuições significativas para atuação na modalidade a distância. A experiência pioneira no Projeto Veredas, por exemplo, ajudou no desenvolvimento do curso de Pedagogia da UAB, segundo relato da coordenação à época, em reportagem no Portal da UFJF em 2009.

A mudança de Núcleo para Centro de Educação a Distância – (CEAD) ocorreu em 2010, por meio da Resolução Nº 02, aprovada no Conselho Superior da UFJF, a qual estabeleceu a institucionalização do Centro de Educação a Distância (CEAD) como órgão suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora, instituindo o Regimento Interno do CEAD na universidade. Tal documento destaca a natureza, as finalidades e atribuições do órgão.

Esses marcos históricos efetivaram o compromisso e a missão de assessorar todas as ações de EaD, atividades, pesquisas e produtos voltados para esta modalidade de ensino, além de fomentar o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem na UFJF. (PDI/UFJF, 2015)

De acordo com informações obtidas no PDI/UFJF (2015), o CEAD é responsável atualmente por projetos e programas, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica da Universidade Federal de Juiz de Fora (COMFOR/UFJF), Saúde na Escola, Capacitação em EaD, Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle para o ensino presencial e EaD, Repositório de Objetos de Aprendizagem, Editora CEAD, RádiowebCEAD, entre outros.

Para atender a demanda apresentada, o CEAD possui uma estrutura física

de 720m² dividida em salas administrativas, setor acadêmico, produção de material didático, setor tecnológico e suporte para o ambiente virtual, laboratório de informática, sala de *web* e videoconferência, estúdio para gravação de videoaulas, rádio, gráfica e setor de logística. (PDI/UFJF, 2015, p. 86 e 87)

Assim, a UFJF, com a assessoria do CEAD, vem atuando em diversas vertentes visando à universalização e democratização do acesso ao conhecimento, desde o oferecimento dos cursos de graduação a cursos gratuitos de especialização por meio de políticas educacionais e sociais, até a formação de professores da Educação Básica em relações étnico-raciais e povos indígenas, visando contribuir para a implementação da Lei 11.645/2008.

Outra experiência de EaD na instituição, no ano de 2014, foi o Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas, oferecido em parceria com o Centro de Referência em Pesquisa, Intervenção e Avaliação em Álcool e Outras Drogas (Crepeia). Desenvolvido em nível de extensão, o curso foi gratuito, com carga de 180 horas e totalmente desenvolvido na modalidade a distância. O principal objetivo foi capacitar os profissionais para trabalharem coletivamente na prevenção do uso de drogas.

De acordo com o PDI/UFJF (2015), os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e Aperfeiçoamento oferecidos no ano de 2014 foram os seguintes: Aperfeiçoamento em Atividade Física para Pessoas com Deficiência; Especialização em Ciências Biológicas; Especialização em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência; Especialização em Gestão Pública; Especialização em Gestão Pública Municipal; Especialização em Mídias na Educação; Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino Básico (TICEB). Atualmente, soma-se a esses cursos o curso de Especialização em Gestão Pública de Organização de Saúde.

Sendo os cursos a distância da UFJF de responsabilidade das faculdades e dos institutos, o CEAD, atualmente, assessora os seguintes cursos de graduação, que são objetos desta pesquisa: Bacharelado em Administração Pública; Licenciatura em Computação; Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Química. Esses cursos contam com a assessoria do CEAD para questões de abertura de editais de seleção, suporte aos polos, capacitações, produção de materiais, suporte tecnológico e distribuição de recursos financeiros. Assim, a parte

administrativa e financeira é de competência do CEAD. O órgão, portanto, é responsável por “*coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico relativos à Educação a distância (EaD) da UFJF*” (UFJF, Resolução Nº 02/2010). O Projeto Pedagógico dos cursos, bem como as matrizes curriculares são de responsabilidade das unidades acadêmicas (faculdades e institutos) que oferecem os cursos.

Os números mais atuais da EaD na UFJF, segundo informações do setor acadêmico do CEAD retiradas do SISUAB, apontam um total de 1.841 alunos ativos nos cursos de graduação na modalidade a distância oferecidos em 27 polos ativos espalhados pelo país. Um percentual significativo de aproximadamente 8,5% do total de alunos da instituição.

Os cursos a distância são desenvolvidos via um ambiente virtual de aprendizagem denominado Plataforma Moodle, um software livre mundialmente adotado, inclusive pelo MEC e particularmente pela UAB. Como a UFJF é vinculada ao sistema UAB, o CEAD acompanha as normativas deliberadas pelo MEC a respeito do pagamento de bolsistas, pré-requisitos para atuação dos bolsistas, dentre diversas outras questões pré-determinadas.

Periodicamente o CEAD oferece cursos de capacitação de tutores, buscando atender às necessidades da comunidade acadêmica e dos profissionais interessados em atuar na EaD. Uma forma de provimento de recursos para este fim é por meio do Programa de Aperfeiçoamento e Capacitação Continuada (PACC), vinculado ao Sistema UAB, o qual disponibiliza bolsas a serem pagas a especialistas envolvidos com a formação e ações em EaD.

No período compreendido entre 2009 até a presente data, foram ofertadas, de acordo com informações do setor acadêmico, um total de 15 capacitações para a EaD. Os cursos mais recentes ofertados datam de 2015: Formação para a docência em EaD (Início: 02/10/2015 - Fim: 28/11/15); Capacitação de tutores mod. I (Início: 18/09/15 - Fim: 19/10/15); Capacitação mod. II (Início: 06/11/15 - Fim: 30/11/15); Aperfeiçoamento para professores e tutores (Início: 18/09/15 - Fim: 05/12/15).

De uma maneira geral, esses cursos visam à instrumentalização dos atores para atuação na Plataforma Moodle, bem com noções da metodologia a distância, ou seja, há uma preocupação com a formação pedagógica, mas a capacitação instrumental e técnica ainda é prioridade e se sobressai sobre os demais temas.

É importante ressaltarmos que as capacitações dos tutores pelo CEAD têm sido realizadas, inclusive para a última entrada de tutores em 2017, mas com bastante dificuldade devido ao corte de recursos do PACC, por meio da CAPES, que eram destinados à formação de equipes responsáveis pela capacitação dos atores da EaD e também devido à troca de Direção e Coordenação UAB acontecida recentemente¹. Nesse sentido, observamos que mesmo com as dificuldades encontradas, a nova Coordenação UAB tem se mobilizado a encontrar alternativa plausível para a questão da formação dos tutores. Isso pode ser percebido por meio de uma movimentação do setor acadêmico com a nova gestão para a oferta e implementação de novo curso de capacitação em breve, já que foram abertos editais para contratação de novos tutores em diversos cursos.

Na próxima seção, esboça-se um panorama das primeiras investigações a respeito do contexto de formação dos tutores na UFJF.

1.5 A formação de tutores na UFJF

As formações iniciais para atuação na tutoria, como vimos na seção anterior, periodicamente são promovidas pelo CEAD, visando a uma instrumentalização técnica para o uso da Plataforma Moodle e um entendimento da metodologia da EaD.

Tendo em vista que a formação continuada dos tutores atuantes fica a cargo do curso, retomamos nossa pergunta inicial de pesquisa: Há adequação entre as ações de formação propostas e realizadas pelos cursos com as demandas de formação dos tutores para exercerem suas funções?

Nosso objetivo é descrever de que maneira as propostas de formação dos cursos estão configuradas atualmente, para fazer uma análise posterior no capítulo 2 dessas necessidades formativas.

A partir de uma observação empírica a respeito do funcionamento dos cursos do CEAD, bem como análises de documentos e determinações nacionais da EaD e, também, de sondagem inicial por meio de consultas aos Coordenadores de Tutoria e Coordenadores de Curso foi possível descrever os fatos e evidências

¹ 18 abr. 2016.

relacionadas à problemática em torno da ausência de uma política de formação continuada de tutores na UFJF.

Quanto ao recorte de nossa pesquisa, optamos pelo âmbito dos cursos de graduação assessorados pelo CEAD, dada a importância da formação de professores por meio das licenciaturas, prioridade de atendimento dos cursos da UAB e umas das metas referenciadas no PNE. Os cursos de licenciatura são os seguintes: Licenciatura em Computação; Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Química. Soma-se a esses o curso de Bacharelado em Administração Pública, devido a importância da formação de gestores, totalizando 7 cursos de graduação.

Com o objetivo de ampliar o entendimento sobre a concepção de formação dos tutores no âmbito dos cursos, e qual seria a participação dos Coordenadores de Tutoria nesse processo, foram feitas perguntas tanto ao Coordenador de Tutoria como ao Coordenador do Curso a respeito dos pré-requisitos para atuação como tutor no curso; atribuições desse tutor no âmbito do curso; formação inicial e continuada do tutor; deficiências na formação do tutor; se há encontros com o coordenador de tutoria; se o coordenador de tutoria já atuou como tutor antes; se a função do o coordenador de tutoria é ligada à parte administrativa ou pedagógica do curso.

Vale destacar que essa sondagem inicial contribuiu para uma aproximação com o campo de estudo a respeito da formação continuada dos tutores a distância e para uma percepção das funções práticas dos Coordenadores de Tutoria no âmbito dos cursos.

Vejamos, a seguir, um quadro resumindo as principais impressões sobre a formação de tutores no âmbito de cada curso:

Quadro 1 – Primeiras impressões sobre a formação dos tutores

Curso	Algumas impressões
Bacharelado em Administração Pública	Há formações, mas aparentam ser pontuais e não contínuas; O coordenador de tutoria envolve-se mais nas questões administrativas do curso.
Licenciatura em Computação	Não há formação continuada; Formação inicial oferecida pelo CEAD; Formação de tutores é de responsabilidade do CEAD; Não conseguimos contato com o Coordenador de Tutoria.
Licenciatura em	Formação inicial oferecida pelo CEAD;

Educação Física	Há encontros a cada duas semanas com os tutores, mas não são, necessariamente, formações. CEAD como responsável pela formação dos tutores.
Licenciatura em Física	Formação inicial oferecida pelo CEAD; Formação de conteúdo fica a cargo dos professores das disciplinas; Os encontros com os tutores não ocorrem devido à falta de recursos; Coordenador de Tutoria realiza contato com os tutores por e-mail.
Licenciatura em Matemática	Grupo experiente de tutores; Não há formação continuada; Coordenador de tutoria com foco nas questões administrativas do curso (vice-coordenador).
Licenciatura em Pedagogia	Grupo experiente de tutores; Há formação continuada; Coordenador de Tutoria atuante em encontros periódicos presenciais e encontros permanentes no AVA.
Licenciatura em Química	Formação inicial oferecida pelo CEAD; Não há formação continuada; Os encontros com os tutores não ocorrem devido à falta de recursos; Não há Coordenador de Tutoria no momento.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

É observável, por meio dessas primeiras impressões, que há um descompasso, uma lacuna, no que diz respeito à formação continuada dos tutores a distância no âmbito dos cursos em geral.

Nas subseções a seguir, vejamos mais detalhadamente as informações sobre cada curso e as percepções dos coordenadores de curso e coordenadores de tutoria que responderam ao e-mail.

1.5.1 Bacharelado em Administração Pública

O curso de Bacharelado em Administração Pública é oferecido pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da UFJF e, segundo informações do site do CEAD, “vem ao encontro das necessidades das organizações públicas contemporâneas, que buscam gestores com visão holística das ações administrativas e políticas governamentais, capacitados para exercer a gestão na esfera regional, nacional e internacional, de forma a contribuir para o alcance dos objetivos da nação.” (PORTAL CEAD, s.d., s.p.)

É o único curso de graduação na modalidade de bacharelado oferecido a distância desde 2012, com entrada de alunos a cada 2 anos. O curso tem duração de 4 anos e 6 meses e é disponibilizado, atualmente, em três polos ativos: Bicas, Juiz de Fora e Ubá.

Com início no segundo semestre de 2006 por meio do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), vinculado à UAB, o curso apresenta larga experiência com a EaD.

Com relação ao perfil dos tutores, o Coordenador do curso relatou que é necessária uma formação em Administração e também uma pós-graduação na área ou outras áreas do conhecimento correlatas às disciplinas que serão ofertadas a cada período. Em geral são indivíduos maduros, bem sucedidos profissionalmente, muitos dos quais ocupam cargos na estrutura administrativa da Universidade.

Sobre a formação dos tutores atuantes no curso, o Coordenador ressalta que os tutores não têm dado a importância devida às atividades de capacitação e que esse é o aparente motivo dos encontros de formação não serem contínuos. Seu relato nos aponta que houve encontros além do inicial, mas não foi citada a periodicidade destes encontros de formação. Tendo em vista a importância dessa informação, será retomada posteriormente na pesquisa de campo que constitui o capítulo 2. Além disso, as formações aparentam ser pontuais e descontínuas, citando, inclusive, a oferta de certificados aos concluintes dos cursos.

Com relação ao cargo de Coordenador de Tutoria o coordenador do curso ressaltou que sua função tem um leque de atribuições bastante intenso, mas que poderia resumir-se à resposta direta pela implementação do processo de seleção de tutores fixando, junto à coordenação do curso, os parâmetros julgados necessários. Também ressaltou que o ocupante desse cargo participa ativamente, juntamente com a Coordenação, daqueles processos de capacitação, trazendo à tona aquilo que batizaram como "Lições aprendidas", por meio das quais as práticas são discutidas visando, assim, à busca pela melhoria contínua na execução das atividades de tutoria.

O atual Coordenador de Tutoria do curso relatou que antes dessa função já tinha exercido a função de professor e também de tutor no âmbito do curso. E, ainda, que considera que as funções burocráticas consomem muito mais tempo do que as questões pedagógicas ligadas à formação dos tutores no âmbito do curso.

1.5.2 Licenciatura em Computação

O curso de graduação em Licenciatura em Computação tem duração de quatro anos, em média 8 períodos.

Segundo informações encontradas no Portal do CEAD,

o curso de Licenciatura em Computação da UFJF tem por objetivo formar professores com uma visão tecnológica em computação, capazes de atuar nos ensinos fundamental e médio e na educação profissional em cursos técnicos de nível médio. Além disso, o profissional licenciado em Computação poderá atuar em diversos setores, como instrutor em cursos de informática na iniciativa privada; pesquisador de novas tecnologias educacionais informatizadas, tanto na economia pública quanto na privada; gerente de área de tecnologia em instituições educacionais; coordenador de laboratórios de educação a distância e de suporte a plataformas de EAD; tutor ou coordenador de disciplinas ministradas à distância. (PORTAL CEAD, s.d., s.p.).

O curso é oferecido desde 2010 e é voltado aos estudantes que terminaram o ensino médio e também aos professores que já atuam, mas não têm formação específica na área, tendo porcentagem de vagas dedicadas a esse público por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (PAR) do MEC.

Sobre o perfil dos alunos no curso, a coordenadora ressaltou que, majoritariamente, são alunos mais adultos, entre 30 e 40 anos de idade que procuram o curso. E levantou uma questão de que os jovens, em geral, não estão tão interessados nas licenciaturas, apesar da empregabilidade nas cidades do interior na área educacional.

O curso, atualmente, é ministrado em treze polos ativos: Araxá, Barroso, Bicas, Boa Esperança, Cataguases, Conselheiro Lafaiete, Illicínea, Ipatinga, Juiz de Fora, Salinas, Timóteo, Tiradentes e Ubá.

A Coordenadora do Curso, a respeito do perfil dos tutores que atuam em seu curso, numerou a formação específica na área, conhecimento e experiência em EaD e tecnologias educacionais, profissional dinâmico, e motivacional.

Sobre a formação para atuação do tutor no curso, a coordenadora ressaltou que houve uma formação inicial promovida pelo CEAD e, ao ser questionada sobre as deficiências na formação desse tutor, ponderou que as capacitações do CEAD focam as tecnologias (Moodle) e deixam a desejar quanto à metodologia EaD e verdadeira função do tutor. Ainda sobre as deficiências na formação, pontuou questões relacionadas à interação com o aluno e ao efetivo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

A Coordenadora do curso compreende o cargo de coordenador de tutoria mais ligado às funções administrativas do curso e de acompanhamento, destacando

que a formação dos tutores é de responsabilidade do CEAD. Assim sendo, o curso não tem encontros de formação periódicos com o coordenador de tutoria.

Sobre as formações a coordenadora ainda acrescentou sobre a necessidade de cursos regulares para a atualização dos tutores, bem como um curso de especialização específico para este público, demonstrando, assim, a demanda por formação continuada de tutores existente.

Não conseguimos contato com o bolsista atuante na função de Coordenador de Tutoria para essa caracterização inicial do curso e seus processos formativos.

1.5.3 Licenciatura em Educação Física

O curso de Licenciatura em Educação Física, segundo o Portal do CEAD, tem o objetivo de “formar professores capazes de atuar na docência da Educação Física em todos os segmentos da educação básica, estimulados a pesquisar e qualificar permanentemente sua própria prática pedagógica.” (PORTAL CEAD, s.d., s.p.)

Oferecido desde 2012, com duração de quatro anos, o curso é ministrado, atualmente, em 8 polos ativos: Ilícinia, Ipanema, Lagoa Santa, Salinas, Santa Rita de Caldas, Santos, São Paulo – Jardim Esmeralda e Serrana.

O Coordenador de Tutoria do curso de Educação Física nunca atuou como tutor antes. Ao ser questionado a respeito de suas atribuições, não citou a questão de que há uma formação dos tutores; no entanto, relatou que há encontros com os tutores a cada duas semanas, às sextas-feiras.

O Coordenador do curso de Educação Física nos informou que os tutores que atuam em seu curso já têm uma formação na área, ou seja, no conteúdo, e que a formação inicial foi oferecida pelo CEAD para atuação na Plataforma Moodle. Relatou, inclusive, que quando o tutor não tem essa formação sobre a Plataforma, eles a solicitam ao CEAD, compreendendo o órgão como o principal responsável por essas formações.

A respeito de deficiências dos tutores, o coordenador do curso ressaltou questões metodológicas e que os encontros com o Coordenador de Tutoria têm ajudado a solucionar esses problemas que surgem, por meio da troca de experiências entre os tutores.

Foi comentado também pelo coordenador do curso um caso isolado de um aluno com deficiência visual e que todo o curso teve que se mobilizar para buscar

estratégias para que o aluno acompanhasse o curso. Segundo o coordenador, a equipe de produção de material do CEAD tem contribuído na gravação de áudios, auxiliando essa demanda do curso.

1.5.4 Licenciatura em Física

O curso de Licenciatura em Física é assim apresentado pelo Portal do CEAD:

o Licenciado em Física poderá lecionar Física no ensino médio e na Universidade. É através deste professor que os jovens são apresentados aos valores culturais e tecnológicos da ciência, particularmente da Física. O Brasil é extremamente carente de professores de física e não faltam oportunidades de trabalho para os recém-formados. (PORTAL CEAD, s/d).

Essa graduação poderá ser concluída em 9 períodos, ou seja, 4 anos e meio, e, atualmente, é oferecida para 8 polos ativos com aproximadamente 300 alunos ativos: Barroso, Cataguases, Durandé, Governador Valadares, Illicínea, Juiz de Fora, Lavras e Timóteo.

O curso existe desde 2008 e formou aproximadamente 10 alunos, segundo informação do Coordenador de Curso. Denota-se, assim, que a evasão é muito significativa neste curso.

A respeito das capacitações dos tutores no curso de Licenciatura em Física, o Coordenador do curso destaca que a capacitação oferecida pelo CEAD enfoca a utilização das ferramentas tecnológicas e que a capacitação do conteúdo fica a cargo dos professores das disciplinas e ainda destaca a limitação da ocorrência desses treinamentos devido à disponibilidade financeira. Tal situação é representativa da situação atual vivenciada pelo CEAD, pois atualmente não são oferecidos cursos de capacitação devido à falta de recursos próprios para esta finalidade.

O Coordenador do curso de Física também apontou o reconhecimento sobre a importância do Coordenador de Tutoria no processo de formação dos tutores, ressaltando que se a figura do Coordenador de Tutoria tiver que ser definitivamente extinta, todas essas atribuições deverão recair, inevitavelmente, sobre o coordenador de curso.

O Coordenador de Tutoria do curso de Física relatou que não realiza encontros presenciais com os tutores, fazendo o contato com eles por meio do e-mail, pois esse contato virtual tem solucionado os problemas que eventualmente surgem.

Nesse caso, inclusive, o Coordenador de Tutoria relatou que, anteriormente, pediu desligamento da função devido à percepção de um esvaziamento de suas atribuições, ressaltando que o contato com os tutores era exercido eficazmente pelo professor da disciplina.

Outra questão que vale a pena ressaltar é que o Coordenador de Tutoria do curso de Física nunca atuou como tutor antes, assim como aconteceu com o Coordenador de Tutoria do curso de Educação Física, o que nos aponta para a inexistência desse pré-requisito para atuação na função.

1.5.5 Licenciatura em Matemática

O curso de Licenciatura em Matemática forma professores para atuação no Ensino Básico. Segundo Portal do CEAD,

o profissional com licenciatura em Matemática poderá atuar como professor do Ensino Básico (Ensino médio e quatro últimas séries do fundamental) e estará capacitado para desenvolver ações pedagógicas em sistemas de ensino, atuando como coordenador de projetos, avaliador e parecerista. A formação acadêmica na área poderá ser complementada pela Especialização ou Mestrado em Educação Matemática ou Educação (PORTAL CEAD, s/d).

O curso tem duração de 4 anos e é oferecido atualmente em 12 polos ativos: Araxá-(15 alunos); Buritizeiro- (08 alunos); Cataguases- (45 alunos); Durandé – (41 alunos); Ilicínea – (22 alunos); Lagoa Santa – (04 alunos); Mantena – (14 alunos); Timóteo – (41 alunos); Tiradentes – (08 alunos); Ubá –(36 alunos); Juiz de Fora – (49 alunos); Sete Lagoas – (39 alunos); Lavras – (02 alunos).

Sobre os tutores atuantes no curso, o Coordenador ressaltou que o tutor presencial não é conteudista, ou seja, não necessariamente tem formação na área específica de matemática para atuar nos polos presenciais. Sua atuação é baseada num auxílio aos alunos para acessar a plataforma. Eles não têm a função de tirar possíveis dúvidas a respeito de conteúdo. Essa função fica a cargo do tutor a

distância, que tem formação na área de matemática e, segundo o coordenador, atua junto aos alunos na Plataforma.

O Coordenador também ressaltou que hoje, pelo tempo do curso a distância, tem uma equipe de tutores bem consolidada, a maioria com experiência em EaD.

Com relação às formações no âmbito do curso, foi relatado que em 2008, quando o curso começou, devido à novidade a respeito da modalidade, inclusive para os professores, foram realizados alguns cursos introdutórios a respeito da filosofia de trabalho a distância, como se portar diante de uma plataforma, enfim. De acordo com o Coordenador, eram cursos rápidos, de 30 horas, com foco na técnica de como utilizar a plataforma. Muitos tutores que participaram dessas formações estão atuando até hoje no curso. Tais formações se estenderam até 2012 e, desde então, houve uma diminuição da oferta desses cursos, já que quase não há rotatividade de tutores.

Uma prática de tutoria relatada pelo coordenador diz respeito às dúvidas recorrentes dos alunos. Nesse sentido, os tutores antigos vêm adquirindo uma prática de “guardar” todas as perguntas com as respectivas respostas prontas, o que, segundo o coordenador, facilita o trabalho e economiza tempo. O Coordenador orienta também que os tutores não podem deixar uma pergunta de um aluno sem resposta muito tempo. Precisa respondê-la o mais breve possível.

O coordenador relatou que já atuou no início do curso no cargo de coordenador de tutoria e que esse cargo sofreu mudanças ao longo do tempo. No início do curso eram realizados encontros do coordenador de tutoria com os tutores, mas, atualmente, tais encontros de formação perderam o sentido, já que os tutores têm uma boa experiência e já estão atuando no curso a bastante tempo.

Atualmente quem exerce a função de coordenador de tutoria no curso é o vice-coordenador, que opta pelas seguintes funções: faz um pré-contato, conversa com os tutores, mostra o material e estabelece um canal pra qualquer dificuldade que o tutor venha a ter entrar em contato ele. Também visita periodicamente na plataforma e observa as mediações; se um aluno começa a questionar muito, ele mesmo faz uma intervenção.

Segundo relato do Coordenador, o Coordenador de Tutoria hoje exerce um papel mais administrativo do que pedagógico, junto ao coordenador do curso, já que as atribuições do coordenador são enormes. Assim, a partir do momento que os tutores começam a caminhar sozinhos e a entender toda a dinâmica de um curso a

distância, o Coordenador de Tutoria diminui um pouco suas atividades com os tutores e passa a agregar junto ao Coordenador do Curso. De acordo com o Coordenador, só seria importante a atuação do Coordenador de Tutoria junto aos tutores caso tivéssemos um novo grupo de tutores.

Não obstante, o Coordenador ressaltou a importância de cursos de atualização partirem do CEAD. E citou que o Coordenador de Tutoria poderia auxiliar na logística desses cursos. De acordo com o Coordenador, seria interessante, depois de tanto tempo, ter esses cursos no calendário e que isso motivaria os tutores, dando novo ânimo.

Não conseguimos contato com o bolsista atuante na função de Coordenador de Tutoria para essa caracterização inicial do curso e seus processos formativos.

1.5.6 Licenciatura em Pedagogia

O curso de Licenciatura em Pedagogia, de acordo com informações retiradas do Portal do CEAD, tem o objetivo de preparar o educador para atuação Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos, além da Gestão Educacional. Poderá ainda atuar em espaços escolares e não escolares, com foco na gestão democrática.

O curso é oferecido desde o segundo semestre de 2007, tem duração de 4 anos e 6 meses e é, atualmente, oferecido em 8 polos ativos: Barroso, Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Ilícinea, Ipanema, Salinas e Tiradentes, com um total aproximado de 380 alunos ativos.

No curso de Pedagogia, percebemos que a utilização das ferramentas tecnológicas foi o foco das primeiras capacitações quando o curso iniciou-se, complementadas por oficinas realizadas pela equipe acadêmica do CEAD.

Podemos depreender que, atualmente, há outro foco na capacitação dos tutores do curso, já que, segundo o Coordenador do curso, os tutores já trazem consigo esses conhecimentos a respeito da instrumentalização das tecnologias. O coordenador também ressaltou que os tutores atuantes têm uma formação acadêmica muito significativa, a maioria tem mestrado e alguns cursam doutorado. E que são elencados para ministrar as disciplinas do curso de acordo com sua área de especialização.

O que se faz agora, segundo o Coordenador de curso, é um acompanhamento do trabalho dos tutores com eventuais discussões de inovações que tem se apresentado.

Outro fato interessante relatado pelo Coordenador do curso diz respeito à nova oferta de disciplinas, na qual atuarão professores que nunca tiveram experiência anterior com a EaD. Segundo o Coordenador, nesse caso, serão os tutores que contribuirão para a familiarização do professor da disciplina com a modalidade. Tal fato nos aponta a ausência de uma política de formação interna voltada para todos os servidores, especialmente os professores que já atuam na universidade nos cursos presenciais, que têm interesse em atuar na EaD dentro da Universidade.

Afinal, como aponta a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, os profissionais da educação, para atuarem na EaD, deverão ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional.

A Coordenadora de tutoria do curso de Licenciatura em Pedagogia relatou larga experiência anterior como tutora do próprio curso, o que corrobora para sua atuação como Coordenadora de Tutoria. Segundo ela, há encontros periódicos presencialmente com os tutores e também encontros permanentes via Plataforma Moodle. Nesse sentido, o curso de Pedagogia, aparenta ter uma proposta diferenciada de formação continuada de seus tutores.

1.5.7 Licenciatura em Química

O curso de Licenciatura em Química, segundo Portal do CEAD,

tem como parceiras a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O Curso é oferecido, pela UFJF, em 4 cidades/pólos e tem duração média de 4 anos e meio, divididos em 9 períodos. Ao longo do curso o graduando desenvolve habilidades e competências para atuar no magistério, como pesquisador, criar estratégias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, além de dominar técnicas básicas de laboratório, entre outras (PORTAL CEAD, s/d).

A coordenadora do curso, questionada a respeito do perfil dos tutores atuantes, ressaltou que segue o processo de seleção e que tais características podem ser encontradas nos editais de tutoria disponíveis no site do CEAD.

Ao pesquisar o último edital disponível (PORTAL CEAD, Nº 6/2016), observamos como pré-requisito a formação mínima na área, ou seja, Química, ou áreas afins em cursos reconhecidos pelo MEC; estar vinculado ao setor público durante toda a atuação na tutoria; comprovação de atuação no magistério na Educação Básica ou Ensino Superior por, no mínimo, 1 ano, sendo aceitas também as atuações nas áreas de direção, orientação ou supervisão, relacionadas à Educação Básica ou estar matriculado ou ter concluído curso de pós-graduação; familiaridade na utilização de computadores e de recursos de Internet.

Quanto à capacitação para atuação na tutoria dos candidatos aprovados, o edital prevê a participação num curso de capacitação, requisito obrigatório para vinculação ao projeto:

Será oferecida ao tutor selecionado uma capacitação envolvendo temas inerentes a EAD, operacionalização no ambiente Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem), modus operandi e organização curricular do referido curso. O período da capacitação será divulgado no site do CEAD após o resultado final (EDITAL CEAD Nº6/2016).

Sobre as formações continuadas dos tutores, a coordenadora nos informou que não são mais oferecidas. Os tutores participam apenas da capacitação inicial oferecida pelo CEAD. De acordo com a coordenadora, por falta de recursos, eles não conseguem trazer para a UFJF os tutores para a capacitação de conteúdos que irão trabalhar ao longo do curso.

A respeito da existência de um Coordenador de Tutoria atuando no curso, a coordenadora nos relatou que a CAPES estabelece regras para isso e que os Coordenadores de Curso não usam esta função mais, porque a regra da CAPES é que seja pago uma bolsa/mês para cada grupo de 30 tutores na Instituição.

Tal relato nos aponta para um parâmetro recentemente adotado de pagamento de bolsas da CAPES, informação confirmada pelo setor financeiro/administrativo do CEAD, no qual as bolsas para a função do Coordenador de Tutoria passam a ser vinculadas à instituição e não mais a um curso específico. No caso do curso de Licenciatura em Química, de acordo com o novo parâmetro adotado, desde março de 2016, não há bolsista exercendo essa

função. No entanto, não há impedimento para que aconteça um remanejamento interno no curso com o objetivo de fomentar uma atuação junto aos tutores no que diz respeito à formação continuada.

A coordenadora do curso ressaltou, ao final, a necessidade de capacitação periódica dos tutores ao longo do curso, principalmente dos tutores que atuam nos polos, que não têm formação de conteúdo adequada, uma vez que são graduados há mais tempo. Segundo a coordenadora, nos cursos de exatas os conteúdos são mais complicados de serem trabalhados em plataforma e precisam desta capacitação para que os alunos tenham um bom entendimento dos conteúdos. No curso de química, em específico, a coordenadora resalta a necessidade desta capacitação, pois são muitas disciplinas com conteúdos diferentes e sugere que a cada semestre letivo possa ter um encontro com os tutores a fim de minimizar os problemas.

1.6 Algumas considerações (nada) finais: o que desvelamos no contexto da formação de tutores?

Nessa pesquisa exploratória, pudemos nos aproximar da organização de cada curso de graduação a distância da UFJF e vamos ressaltar, nesta seção, as principais conclusões a que chegamos a respeito da formação de tutores no âmbito de cada curso.

Ao serem questionados sobre as atribuições, pré-requisitos e perfil geral dos tutores atuantes nos cursos todos os coordenadores apresentaram atribuições diferentes, devido às especificidades dos cursos. No entanto, em maior ou menor intensidade todos relataram, em suas falas, o papel importante de mediação pedagógica que o tutor exerce, sendo ainda o responsável pela qualidade do curso e manutenção da motivação dos alunos. Reconhecida a importância deste ator no âmbito do curso, foi essencial questionarmos a respeito de sua formação continuada.

Sobre esse aspecto, uma questão geral citada pelos Coordenadores de curso em sua maioria diz respeito ao entendimento de que a atuação do Coordenador de Tutoria passa pela formação e capacitação dos tutores.

Não obstante, ao serem questionados a respeito das atribuições desse Coordenador de Tutoria, citaram diversas atribuições relativas à parte administrativa

dos cursos, como a seleção de tutores, contratação, fiscalização, possível demissão dos tutores que não se adéquam, organização de viagens aos polos, apoio ao Coordenador de curso, atuando como vice-coordenador, dentre outras funções, o que corrobora para nossa hipótese de que os Coordenadores de Tutoria acabam lidando muito mais com as questões administrativas do curso do que as ligadas à formação dos tutores em serviço.

Em documento do próprio CEAD intitulado Encontro de Coordenadores de Tutoria (s.d), de gestão anterior e de caráter orientador, verificamos a enumeração das funções e atribuições do Coordenador de Tutoria ligadas mais diretamente ao monitoramento do desempenho dos tutores e alunos, questões burocráticas como a realização de relatórios, ajustes de calendários, bem como função de comunicação entre os atores dos cursos. Segue conclusão do documento:

De modo geral, o Coordenador de Tutoria apresenta um papel de ligação e repasse de informações entre a Coordenação do Curso e demais envolvidos. Esta função é exercida normalmente por ex-tutores, que tenham experiência em EaD e tenham características específicas, como liderança, responsabilidade, comprometimento, pró-atividade, entre outros. Este coordenador tem uma maior autonomia que o tutor, e reporta suas ações ao coordenador do curso. (CEAD, s/d, p. 3)

Não encontramos nesse documento orientador nenhuma atribuição direta ligada à função de formação/capacitação dos tutores atuantes. Indo, portanto, de encontro às atribuições estipuladas pela CAPES, que, por sua vez, aponta para o uso da autonomia dada às instituições.

Com relação às atribuições de cada função dos atores atuantes na modalidade a distância, o Manual de Atribuições dos Bolsistas - CAPES/MEC nos traz as seguintes informações sobre a função do Coordenador de Tutoria:

1. Participar das atividades de capacitação e atualização;
2. Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
3. Acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
4. Verificar "*in loco*" o andamento dos cursos;
5. Informar o coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
6. Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
7. Acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
8. Encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria. (BRASIL, 2016, p. 2)

Cabe, portanto, ao Coordenador de Tutoria, de acordo com o documento orientador, tanto atribuições administrativas e burocráticas do curso, como podemos verificar nas atribuições de nº 2, 5, 8; como também atribuições pedagógicas, presentes, principalmente, em nº 1, 3, 6, 7.

Outra questão trazida pelo documento do CEAD (s.d) diz respeito aos pré-requisitos para exercício da função de Coordenador de Tutoria. Tal documento cita a experiência anterior na tutoria como importante para o exercício da função. No entanto, os pré-requisitos trazidos pela CAPES para o exercício da função não citam experiência anterior como tutor. Destaca que é necessária experiência mínima no magistério superior de três (3) anos.

Os Referenciais de Qualidade para a EaD (2007) já apontam uma flexibilidade na gestão e organização dos cursos, pois não existe somente um único modelo de EaD. Os programas podem apresentar modelos e concepções diferentes para adequar-se à natureza do curso e suas exigências. Nesse sentido, prevemos também dentro dos cursos uma flexibilização no exercício das funções dos atores envolvidos com a EaD. E essa flexibilização abarca desde os níveis de gestão da EaD e planejamento acadêmico e curricular do curso, bem como propostas diferenciadas de configuração das relações entre os sujeitos atuantes.

Nesse sentido, os Coordenadores de Tutoria, por exemplo, podem apresentar múltiplas funções e, inclusive, funções diversas das que estão previstas nos documentos orientadores, de acordo com as necessidades e demandas dos cursos, compreendida na fala de muitos coordenadores de curso em nossa pesquisa exploratória inicial. No entanto, no reconhecimento da figura central que o tutor exerce nos cursos da modalidade à distância, compreendemos que as determinações nacionais não deveriam ser relegadas e contribuiria para delinear as atribuições do Coordenador de Tutoria, configurando sua função no contexto da formação dos tutores em serviço.

Com relação à formação dos tutores no âmbito dos cursos, observamos, a partir das primeiras investigações a respeito, que não há uma formação a nível institucional que favoreça a atuação dos tutores em atividade. Uma formação inicial é oferecida pelo CEAD, geralmente quando os tutores iniciam suas atividades na EaD. Posteriormente, ao longo de sua atuação como tutor, observamos, em alguns casos, uma formação descontínua e não periódica no âmbito dos cursos, e em

outros, a inexistência de formação continuada, justificada ou pela ausência de recursos ou por ser dispensável, já que, segundo relatos de alguns Coordenadores de curso, os tutores já trazem consigo tal formação ou já apresentam experiência de muitos anos no ensino a distância.

Também percebemos nesta pesquisa exploratória inicial que as formações oferecidas pelo CEAD apresentam uma ênfase na formação instrumental e técnica, capacitando os tutores para o uso da Plataforma Moodle. Não obstante a importância de tais formações, alguns coordenadores ressaltaram que elas deveriam ser periódicas e não pontuais, já que a todo o momento surgem novas tecnologias e novas possibilidades de ensinar por meio delas e, assim, o profissional que atua na EaD precisa estar sempre atento às inovações.

Por outro lado, vale ressaltar que somente uma formação que se esgota neste foco instrumental e técnico não atende completamente a todas as competências e saberes que os tutores necessitam. Assim, a formação além de ser para as tecnologias, precisa abordar a mediação pedagógica na EaD.

É indispensável uma formação em conteúdo específico, que, geralmente, fica a cargo do professor da disciplina no âmbito do curso, mas que, segundo relato de alguns coordenadores, atualmente não tem se efetivado devido à falta de recursos, ao desinteresse dos tutores por formação, ou ainda pela irrelevância, quando os tutores já apresentam experiência ou formação na área específica para atuação em determinada disciplina.

Assim, reforçamos a consideração da pesquisa de França (2015) acerca da ausência de uma política de formação inicial e continuada dos tutores nos cursos a distância institucionalizada pela UFJF. Além disso, essa sondagem inicial levantou uma necessidade, expressa nas falas de boa parte dos Coordenadores de curso e tutoria, de possibilitar essa formação continuada aos tutores.

A partir desse contexto apresentado, nossa pesquisa objetiva, então, compreender como se dão as formações continuadas dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância da UFJF, assim como a atuação do Coordenador de Tutoria nesse processo, a fim de analisar em que medida elas acolhem as demandas formativas dos tutores vinculados aos cursos. É importante ressaltar que essas demandas de formação não são pré-estabelecidas, mas são identificadas por meio da pesquisa de campo realizada. Além disso, não são questões permanentes, pois podem surgir a qualquer momento no decorrer da ação docente. Assim sendo,

entendemos que essas demandas são emergentes da condição de tutor, percebida pelo contexto de cada curso, em específico, e não somente perpassa pelo entendimento do tutor de quais seriam essas necessidades formativas. Assim, essa reflexão se insere num âmbito maior e mais amplo, no qual é preciso considerar a concepção pedagógica de cada curso, as disciplinas e conteúdos curriculares, os atores que fazem a EaD, os responsáveis pela formação, dentre outras questões envolvidas.

Procederemos, agora, ao capítulo 2 deste trabalho, que apresenta como objetivo uma revisão de literatura que buscará situar minha proposta de pesquisa no contexto das produções acadêmicas, bem como a descrição da metodologia adotada e os procedimentos de análise dos dados encontrados na pesquisa de campo.

2 QUEM ENSINA A DISTÂNCIA?

Para fundamentar as análises deste estudo, no capítulo anterior, foram apresentados um breve histórico da educação a distância no Brasil, os dispositivos legais que orientam esta modalidade educacional, o projeto UAB que, atualmente, rege os cursos oferecidos pelas unidades acadêmicas da UFJF, assessorados pelo CEAD, bem como uma reflexão sobre os tutores a distância, a importância e as limitações no campo de sua formação continuada.

Nesse sentido, vale ampliarmos nossa reflexão a respeito dos atores que exercem o papel docente nessa modalidade. Quem ensina a distância é a questão central deste capítulo e que nos abre possibilidades para repensar as atribuições e formações desses atores que fazem a EaD.

Mugnol (2009) aponta que há certa dificuldade em se chegar a um consenso sobre EaD, havendo falta de conhecimento e de estudo sobre “os pressupostos teóricos da educação a distância, ainda carentes de maior aprofundamento” (p. 342). Essa dificuldade acaba influenciando os atores a terem uma base muito instrumental e rasa do que vem a ser uma atuação na modalidade e, em muitos casos, transpondo metodologias da educação presencial para a EaD.

Vale também considerarmos que o papel do professor na EaD pode ser redimensionado ao exercício de múltiplas funções, as quais, em muitos casos, acontecerá de ele não estar preparado para exercê-las.

Nessa perspectiva, emergem algumas questões, tais como: O bom professor no ensino presencial será um bom professor na EaD? A EaD não carece de uma formação específica para atuação na docência? Ou, quais seriam as demandas formativas dos profissionais que já atuam na modalidade?

Assim, este capítulo tem início com uma fundamentação teórica abarcando elementos que consideramos essenciais para uma discussão aprofundada da temática da formação dos educadores como um todo e especificamente a formação dos tutores a distância, atores que consideramos centrais no processo de ensino-aprendizagem na EaD.

Essa fundamentação será basilar para o tratamento dos dados encontrados na pesquisa. Também, neste capítulo, apresentamos a metodologia que delinea e justifica nosso caminho de pesquisa adotado, bem como a análise dos dados encontrados na pesquisa de campo empreendida.

2.1 Fundamentação teórica

Na presente seção, são apresentadas discussões tendo como eixos de análise a formação continuada dos educadores e a tutoria a distância.

Ao empreendermos um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) sobre nosso eixo de análise como descritor - “tutor a distância”, com o filtro no período compreendido entre 2011 a 2016, foram encontradas 30 teses e dissertações atendendo a essa temática.

A tabela abaixo revela um significativo declínio nas produções tanto de mestrado quanto de doutorado relativas à temática da tutoria a distância.

Tabela 2 – Levantamento bibliográfico constante no banco de dados da CAPES com a temática Tutor a Distância

Levantamento Bibliográfico	
Ano de publicação	Número de teses e dissertações
2011	3
2012	10
2013	6
2014	5
2015	4
2016	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Teses e Dissertações CAPES (2017).

Tendo como descritor nosso outro eixo de análise, “formação do tutor”, obtivemos 23 resultados. Já para o descritor mais específico - “formação continuada de tutores” - foram encontrados apenas 3 trabalhos, o que nos aponta para uma escassez de pesquisas nessa área.

Empreendemos também uma pesquisa no SciELO (Scientific Electronic Library Online) em artigos e periódicos que tratam da temática da tutoria a distância. Encontramos um total de 38 artigos e periódicos que responderam ao descritor “tutor a distância”. Nesses artigos encontrados observamos temas como a Universidade Aberta do Brasil, novas tecnologias, formação de professores a distância, o trabalho/prática do tutor, *feedback*, avaliação a distância, dentre outras questões que

permeiam a educação a distância. Somente 5 desses artigos encontrados tinham no título especificamente a referência ao “tutor a distância”.

Nesse sentido, observamos certa carência de pesquisas na área específica da tutoria a distância, bem como na formação dos tutores, o que dificulta um entendimento das funções da tutoria a distância e uma valorização do seu papel docente na EaD.

Assim, compreendemos que nossa pesquisa contribuirá para alargar as reflexões acerca da temática da formação dos tutores buscando cada vez mais uma qualidade na modalidade a distância oferecida.

As reflexões a respeito desses eixos temáticos – formação continuada dos educadores e tutoria a distância – contribuíram para interpretarmos os dados encontrados na pesquisa e para pesarmos as estratégias plausíveis para a proposição de um plano de ação que viabilize a formação de tutores na instituição.

2.1.1 A formação continuada dos educadores

A formação continuada dos professores entrou na pauta das discussões e na agenda pública principalmente quando a escola brasileira iniciou o processo de universalização do seu acesso. Um novo público adentrou à escola, impulsionando políticas de formação continuada para que os professores conseguissem atendê-lo de maneira significativa.

Mais recentemente, uma reformulação na formação inicial e continuada aos profissionais da educação foi demandada devida à influência da globalização, para o acompanhamento das novas tecnologias da comunicação e informação que invadiram e modificaram o modo de ser da sociedade, influenciando também o campo educacional.

Observamos significativas reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, nas quais as formações de professores precisaram se adaptar às novas exigências, principalmente a que requeria a formação superior como pré-requisito para a ação docente, regulamentada na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Esse movimento deu centralidade às questões relativas à formação de professores, principalmente quando são associadas à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e ao entendimento do papel da Universidade como local principal dessas formações.

Partindo dessa perspectiva, esta seção buscará demonstrar como é caracterizada, de uma maneira geral, a formação de professores no Brasil, além de resgatar as principais linhas teóricas a respeito da formação inicial e continuada dos educadores que, em maior ou menor grau, influenciaram as reformas educacionais no país. Por fim, avançaremos para a temática da formação de educadores para o uso das tecnologias tanto na modalidade presencial quanto a distância.

De acordo com Prada (2007), o campo da formação de professores é constituído por ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Portanto, é um campo que pode ser visto por diversas vertentes e contextos influenciadores. A compreensão do processo de formação de educadores depende da intenção educativa, “se o objetivo é a introdução na profissão ou o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional” (PAULA, 2009, p. 67). Assim sendo, a formação inicial compreende a formação anterior ao exercício da docência e as formações continuadas consistem em propostas fundadas com o objetivo de qualificar o profissional, visando à melhoria de sua prática, expansão dos conhecimentos, aperfeiçoamento de sua profissão.

As formações iniciais de professores, tradicionalmente, são oferecidas via curso de magistério (nível médio) ou por meio das licenciaturas (nível superior) e curso de Pedagogia (nível superior). A formação continuada, segundo Prada (2007), tem seu amparo legal na LDB 9394/96 ao regulamentar algo que a Constituição Federal de 1988 já determinava, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive a formação em serviço, dentro da carga horária do professor. Vale ressaltar, portanto, que a formação continuada é dever e direito.

Consideramos importante citar os diversos termos utilizados para se referir à formação do educador que terminou a etapa inicial ou àquele que já exerce sua profissão docente.

Vale ressaltar que, embora pareçam termos equivalentes, cada termo se refere, de acordo com Prada (1997), a uma concepção filosófica específica, recebendo influências inclusive da região, país, instituição de ensino, dentre outros fatores. De acordo com o autor os seguintes termos são comumente utilizados: capacitação; qualificação; aperfeiçoamento; reciclagem; atualização; formação continuada; formação permanente; especialização; aprofundamento; treinamento;

re-treinamento; aprimoramento; superação; desenvolvimento profissional; profissionalização; compensação.

Estando todos esses termos, atualmente, sob o rótulo do termo formação continuada, que adveio dos pressupostos da educação permanente, amplamente divulgados pela Unesco como política mundial para a educação de adultos, Prada (2010) reitera que, durante muito tempo, essa formação é entendida como

uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (PRADA, 2010, p. 374)

Prada (2010) ainda ressalta que os termos como capacitação, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e outros denotam uma concepção tecnicista da educação, relacionando-a aos termos ligados à administração empresarial, cujo foco é a eficácia, eficiência e lucro. Tais concepções acabam desconsiderando o saber do educador e ressaltando a ideia de que há uma lacuna ou deficiência em sua formação no que diz respeito ao conhecimento teórico e científico.

Gatti (2008), pesquisadora a respeito da formação de professores no Brasil, observou que o termo educação continuada

É tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57)

Fazendo um resgate teórico a respeito da formação docente, podemos destacar uma mudança no foco das formações, que passaram de uma visão de treinamento de professores para uma visão mais ampliada, influenciada, principalmente, por uma corrente de teóricos que propuseram os termos *professor*

reflexivo e *ensino reflexivo* para designar um conjunto de reformas do ensino em todo mundo.

Como importantes teóricos que contribuíram para alargar a noção de ensino/professor reflexivo, Zeichner (1993) cita as publicações de Donald Schön (1983); John Dewey (1979); Paulo Freire (1973), Jürgen Habermas (1971), dentre outros. De acordo com Zeichner (1993), este movimento

pode ser considerado como uma reacção contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. Portanto, ele implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa se voltar às mãos dos professores. (ZEICHER, 1993, p. 16).

Zeichner (1993) em sua experiência com a formação de professores em cursos de licenciatura percebia que seus alunos não questionavam os currículos estabelecidos pelas escolas, secretarias e universidades. O ensino era normalmente visto como um processo meramente técnico, invocando o ponto de vista tradicional de separação da relação teoria e prática, aquela ligada à racionalidade técnica. Nessa perspectiva dicotômica, a teoria é encontrada nas universidades e a prática existe nas escolas. Em contrapartida, na opinião do autor, o professor também cria a teoria na sua própria prática e a diferença entre a teoria e a prática é muito tênue é, antes de mais, “um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Essa valorização da prática docente é muito destacada nessa perspectiva do professor reflexivo, e Zeichner (1993) sinaliza para uma lacuna existente nesse sentido, a de que as poucas produções escritas por professores não são aproveitadas e consideradas como experiências interessantes que poderiam contribuir para políticas de reformas. E destaca que o conceito de professor reflexivo também carrega consigo o reconhecimento da riqueza dessa experiência docente que reside na prática dos bons professores.

Outra perspectiva emancipatória que o termo reflexão trouxe para o campo da formação de professores, de acordo com Zeichner (1993), diz respeito ao entendimento de que o processo de aprender a ensinar, ou seja, a formação de

professores se prolonga durante toda carreira docente e não se limita à formação inicial.

Santos et al (2010), dialogando com os teóricos que enfatizam a ideia do professor reflexivo, compreendem que a formação de professores

(...) deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços de formação. Portanto, essa formação deve partir de conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente e que podem ser a matéria-prima para a reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas. (SANTOS et al., 2010, p. 33).

De uma forma geral, de acordo com Costa (2004), as experiências de formação continuada seguem um modelo clássico, no qual o professor que já leciona ou recém-formado retorna à universidade para renovar seus conhecimentos por meio de cursos das mais diversas denominações, ou ainda, participando de simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. E destaca que as pesquisas sobre cursos de formação continuada têm confirmado que esse modelo clássico ainda é o que vem sendo praticado na maioria dos sistemas de ensino, reinando, ainda, a racionalidade técnica já citada.

De acordo com Belloni (1999), “qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores” (BELLONI, 1999, p. 94). Nesse sentido, entendemos o quão é importante repensar as práticas de formação para atender principalmente as necessidades e anseios dos professores. Sobre o envolvimento dos professores nesse sentido, Prada (2010) defende que

(...) os enunciados das políticas, nas justificativas e atividades de projetos de formação continuada se objetivem e, principalmente, se criem as condições para que os professores tenham mais autonomia na construção de conhecimentos relacionados com a educação em geral e com assuntos específicos de desenvolvimento profissional docente (PRADA, 2010, p. 375).

Paula (2009) ressalta a importância dos espaços de formação, dos fóruns e seminários, cursos de especialização e extensão, mas faz uma ressalva citando Caudau (1997, p. 64):

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (PAULA, 2009 apud CAUDAU, 1997, p. 64)

Conforme Belloni (1999), embora tenhamos avançado em certa medida na formação de professores no que diz respeito aos anos de estudo, consciência da importância da formação continuada, conteúdos, metodologias e políticas de integração de novas tecnologias nas instituições, não vemos isso refletido na melhoria dos indicadores de ensino. A autora ressalta, assim, que a formação inicial de professores precisa “de prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas e também a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida” (BELLONI, 1999, p. 92). Nessa visão, percebemos que não cabe hoje uma formação que se finda num único curso.

A busca pela formação continuada se dá, dentre outros fatores, segundo Belloni (1999), quando o professor, ao se deparar com a heterogeneidade das salas de aula e as relações ambivalentes que os alunos apresentam com as tecnologias, começa a questionar sua formação inicial e a buscar outras capacitações e atualizações profissionais. Segundo a autora, esse movimento é benéfico e deixa claras as contradições que os professores, especialmente os recém-formados, vivem entre as suas formações iniciais, suas próprias experiências, e as demandas geradas no contexto em que trabalham.

Nesse sentido, observamos que as velozes transformações tecnológicas da atualidade fazem parte do rol de justificativas para a busca da formação continuada pelos professores, já que impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, é preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo na medida em que novas tecnologias são desenvolvidas a todo o momento. Preti (s.d.) ressalta que as mudanças tecnológicas da informação fazem com que muitas qualificações fiquem rapidamente defasadas, diante dos aparatos de informação que operam em tempo real.

De acordo com Kenski (2003),

as tecnologias digitais de comunicação e de informação, sobretudo o computador e o acesso à Internet, começam a participar das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras de todos os níveis. Em algumas, elas vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. Em outras, são adotadas pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade. Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam (KENSKI, 2003, p. 70).

Por esse ângulo, a autora alerta para a importância da formação dos profissionais da educação para lidarem com a nova realidade didática disposta pelas tecnologias, ressaltando, inclusive, que o professor precisa ter consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas máquinas. “Elas, ao contrário, ampliam seu campo de atuação para além da escola clássica – ‘entre muros’ – e da sala de aula tradicional” (KENSKI, 2003, p. 88).

Nesse sentido, quando se trata de tecnologia na educação, vale distinguirmos duas propostas de formação existentes: a de ensinar tecnologia, no sentido instrumental, capacitando os alunos/professores para o domínio técnico de como lidar com as máquinas e programas; e a de ensinar com as tecnologias, abrindo caminhos para que os alunos/professores transitem pelos espaços virtuais, aprendendo a lidar com os tempos síncronos e assíncronos de interação possibilitados pelas tecnologias, pensando no uso pedagógico das tecnologias como um meio potencializador do conhecimento.

Nessa perspectiva, ressaltamos que ambas as compreensões sobre a inserção da tecnologia na educação são importantes, entretanto, Moran (2011) destaca que não basta ao professor ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. As tecnologias são um meio, um apoio e há um tempo entre conhecer, utilizar e modificar as práticas educacionais. Nesse sentido, para que se avance no uso pedagógico das tecnologias, que constituem a segunda proposta acima descrita, são necessárias capacitações que envolvam, além do domínio técnico e instrumental, inerentes da primeira proposta, reflexões pedagógicas acerca de metodologias.

Sobre a formação para o uso das tecnologias, Kenski (2003) reitera que é necessário que o professor tenha tempo e oportunidades de familiarização com os recursos, suas possibilidades e seus limites, para que possa fazer escolhas conscientes sobre as mais adequadas tecnologias para um determinado tipo de

conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. Segundo a autora, “a diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão de suas possibilidades.” (KENSKY, 2003, p.48-49).

Sendo a formação um fator estratégico do desenvolvimento, da produtividade e da competitividade em tempos de globalização, e cada vez mais necessária devido às exigências por níveis cada vez maiores de escolarização, aos avanços tecnológicos, à insuficiência de qualificação e às novas tendências demográficas, justifica-se pensar na EaD como uma alternativa pedagógica plausível para atender a essas demandas por formação em todos os níveis. (PRETI, s.d)

Nesse sentido, vemos muitas experiências de formações continuadas visando à capacitação de professores em serviço via modalidade a distância serem disponibilizados no Brasil, especialmente a partir das iniciativas da UAB. Algumas delas, inclusive, visando à capacitação dos professores para o uso das tecnologias no ensino presencial. Assim, diante das demandas do trabalho e da vida cotidiana, a EaD passou a ser uma modalidade promissora, já que possibilita a flexibilidade de horários e espaços para que a formação aconteça.

Kenski (2003) sobre as possibilidades da EaD ressalta o seguinte:

O ambiente educacional virtual não suprime o espaço educacional presencial. Ao contrário, ele o amplia. Os projetos de educação permanente, as diversas instituições e os vários cursos que podem ser oferecidos para todos os níveis de ensino e para todas as idades, a internacionalização do ensino – através das redes – criam novas dimensões para o acesso à educação, novas possibilidades de comunicação e agregação, novas oportunidades para o avanço na ação e na formação do cidadão que habita os múltiplos espaços das escolas – e das suas múltiplas linguagens. (KENSKI, 2003, p.68).

Por esse ângulo, Costa (2004) ressalta que as tecnologias e a EaD apresentam grande potencial, podendo romper com propostas tradicionais, distâncias geográficas e temporais. No entanto, alerta que muitas experiências de cursos de formação que lançam mão dos recursos tecnológicos ainda mantêm as características do modelo clássico de formação já descrito.

Assim sendo, “é preciso formar os professores do mesmo modo que se espera que eles atuem” (MERCADO, 1998, p. 3), demandando, assim, mudanças estruturais tanto na formação inicial como na continuada dos professores.

Nessa acepção, Preti (s.d.) destaca a importância de se pensar também na formação do educador que deseja atuar na modalidade a distância.

Pensar na formação do profissional, do trabalhador para atender às novas formas de organização do trabalho no atual processo de globalização da economia, pensar fazê-la recorrendo a uma nova modalidade de educação é pensar também em *novo tipo de educador* que vai atuar a distância. Formados em sistemas educativos convencionais, devemos ser preparados para desempenhar funções outras dentro do sistema de EaD. (PRETI, s/d, p. 26)

Sobre a formação de “um novo tipo de educador” para atuação na modalidade relativamente nova da EaD, Mill (2010) também discorre sobre o assunto:

No bojo das mudanças vividas pela formação de professores deste século, encontram-se os docentes da Educação a Distância (EaD); novas formas de ensinar e aprender foram geradas e, portanto, profissionais com um novo perfil são demandados. Além disso, observamos o surgimento de uma nova classe de trabalhadores ainda não compreendida suficientemente: os tutores virtuais. (MILL, 2010, p. 75)

No âmbito da EaD e do surgimento de novos atores para atuar na modalidade, discorreremos mais detalhadamente na seção seguinte.

Sendo assim, observamos neste capítulo que a formação do professor é um processo influenciado por diversas vertentes e contextos, como a globalização e as políticas de reformas, e que se estende por toda sua vida profissional. Essa construção da formação não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois também se formam professores no seu próprio exercício profissional. (PRADA, 2010)

A valorização da experiência da prática dos professores e da reflexão sobre ela, a demanda por formação para o uso das tecnologias, bem como a alternativa pedagógica da modalidade à distância para a formação dos professores foram tratadas nesta seção e constituem horizontes a serem explorados para o aprimoramento das formações continuadas dos educadores.

2.1.2 A docência na EaD: o tutor ensina?

A reconfiguração do trabalho e formação docente, como vimos na seção anterior, aponta algo em comum nos discursos atuais sobre a educação que é a presença das tecnologias no ensino. Nesse sentido, a EaD se constitui como uma modalidade recente de educação que também adquire o estabelecimento de novos postos de trabalho docente, novos contextos de gestão e formação para a docência online.

Essa nova modalidade educacional se distingue da educação presencial no tocante à sua configuração docente, dentre outras questões, pela ampliação e compartilhamento do trabalho docente. Se no ensino presencial o professor fica a cargo de organizar os conteúdos para ministrar sua aula, na EaD esse trabalho passa a envolver mais pessoas. De acordo com Mill (2012),

Com o desenvolvimento da EaD, surgem novas figuras profissionais no trabalho docente. A docência, que no ensino presencial é constituída por apenas um trabalhador, ganha desdobramentos no trabalho docente virtual. Com as configurações mais recorrentes dos modelos atuais de EaD, as tradicionais atividades do professor são realizadas por um grupo de docentes, ao qual denominamos de polidocência. (MILL, 2012, p.104)

Anteriormente a essa perspectiva apontada por Mill (2012) como “polidocência”, Belloni (1999) traz a ideia de “professor coletivo”, indicando uma ampliação das funções do professor. Assim, na modalidade à distância as funções do professor são segmentadas em múltiplas funções para diversos atores, dificultando, inclusive, a definição de quem exerce, de fato, a docência. Há desde o professor que seleciona e organiza o conteúdo até o professor que orienta e aconselha o processo de aprendizagem. E, dentro dessas funções extremadas, há diversas outras funções envolvidas, envolvendo uma equipe multidisciplinar que também influenciará na qualidade do curso a distância nesse formato.

Nesse sentido, Belloni (1999) agrupa as funções docentes na EaD em três grandes grupos:

O primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e 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) (p.p. 90-91).

É nesse terceiro grupo a que pertence a figura que consideramos central na modalidade EaD - o tutor – o qual vamos discorrer mais detalhadamente nesta seção. Mas, para chegarmos a essa importante figura profissional da modalidade, conhecermos suas especificidades de atuação, bem como suas condições de trabalho, é importante refazermos o caminho histórico e contextual no qual o termo tutor veio adquirindo novos significados.

De acordo com Bernal (2008), o termo tutor provém do latim *orís* e significa pessoa que exerce tutela, protetor, defensor. Na Roma antiga, os habitantes do Lácio denominavam tutor aquele que guardava, defendia, preservava, socorria, crianças até 14 anos. No âmbito jurídico, ainda de acordo com a autora, o tutor é a pessoa maior de idade que tem o poder legal de cuidar de um menor de idade.

No dicionário online Michaelis (2016) encontramos quatro definições do termo tutor: que ou aquele que tutora, que exerce tutoria, jurídica ou não; indivíduo que, por disposição testamentária ou decisão judicial, exerce tutela ou tutoria; indivíduo que protege, ampara ou defende alguém ou algo mais frágil, guardião; em algumas instituições educacionais, aluno que exerce o papel de professor, instruindo e orientando outros alunos; estaca ou vara que se crava no solo para amparar uma planta cujo caule é frágil ou flexível.

Vale observar que o termo está sempre relacionado com outro ser ou indivíduo, aquele que recebe a tutoria, o mais fraco, o menor de idade, o aluno, a planta de caule frágil.

No campo educacional, especificamente na EaD, encontramos diversas terminologias para designar o papel daquele que media o processo de ensino e aprendizagem a distância. De acordo com Bertolozzo et al (2009, p.p.6162-6163):

Na literatura, são ainda encontradas outras denominações que se reportam ao tutor, como: docente-tutor (MILL *et al*, 2007), tutor virtual (MILL; FIDALGO, 2007), professor online (BORBA, 2007), orientador acadêmico (RODRIGUES; BARCIA, 2009), assessor pedagógico (ALONSO, 2000), professor orientador (MORAN, 2008), entre outras.

As diversas terminologias podem ser explicadas diante da autonomia das instituições em definir seus próprios sistemas de EaD, bem como de tutoria. “Cada instituição que oferta cursos na modalidade a distância apresenta tutores com

características distintas, definidas a partir da concepção de educação adotada” (BERTOLOZZO et al, 2009, p. 6163).

Nos cursos a distância, objetos deste trabalho, a denominação recorrente é a de tutor, advindo da determinação nacional prevista no modelo da UAB. Vale destacar ainda que, na definição deste trabalhador, ainda se distinguem duas categorias: tutor presencial e o tutor à distância. O tutor presencial é comumente visto na modalidade semipresencial de educação e se caracteriza pelo acompanhamento dos alunos presencialmente com encontros esporádicos ou frequentes. Já o tutor a distância é caracterizado pelo acompanhamento dos alunos por meio das tecnologias da informação e comunicação (MILL et al, 2008). No modelo UAB coexistem esses dois tipos de tutor.

Assim, nesta pesquisa, destacamos a centralidade do papel desse tutor na modalidade a distância. Entretanto, nas experiências iniciais, ou seja, nas primeiras gerações de EaD, vale destacar que a centralidade era conferida aos materiais de aprendizagem. Quem ensinava, naquele contexto, era o material didático, o que tornava a presença de um professor ou tutor, de certa forma, redundante ou mesmo secundário. (MORGADO, 2003)

É a partir da educação online, propiciada pelo uso do computador em rede, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem interativos, que a centralidade da função do tutor na modalidade a distância passou a ser intensificada. De acordo com Morgado (2003),

O papel do tutor no ensino online complexifica-se e ganha um maior destaque relativamente àquele que desempenhou noutras gerações de ensino a distância. De certo modo, ele foi re-investido de muitas funções que habitualmente são atribuídas a um professor no ensino presencial e que, no ensino a distância, se procurava que fossem preenchidas pelos materiais de aprendizagem. (MORGADO, 2003, p. 83)

Diante da ampliação do papel do tutor possibilitado pela interatividade das tecnologias digitais, fica ainda mais complexo definir esse ator da EaD. Bertolozzo et al (2009) ressalta que é muito mais comum na literatura encontrarmos uma descrição da função do tutor na modalidade a distância do que a definição, de fato, desse sujeito.

Nessa perspectiva de tentativa de definição do tutor, vale destacar um dos documentos do sistema UAB que busca orientar as atividades de EaD nas universidades parceiras - Manual de Atribuições dos Bolsistas da CAPES/MEC (2009), o qual descreve as atribuições de todos os atores envolvidos na docência online, inclusive o tutor, as quais podemos ver a seguir:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações. (p.p. 3-4)

Vale destacar que o documento não faz distinção entre as funções do tutor a distância e do tutor presencial, referindo-se somente ao tutor, abarcando todas as funções desses atores no âmbito da UAB.

Fazendo referência à função específica do tutor a distância, percebemos o destaque que o documento faz com relação às atribuições relativas à atuação no ambiente virtual de aprendizagem e que, embora o modelo de EaD proposto pela UAB não reconheça explicitamente o tutor como docente, observamos que, de uma maneira geral, muitas de suas atribuições se assemelham às funções didáticas de um professor da educação presencial. Cabe, então, questionarmos o porquê da não utilização do termo professor para designar este educador da EaD.

Tal questionamento é bastante recorrente na literatura sobre a EaD. E emergem temáticas a respeito da precarização docente na modalidade, concepções de educação, além da ordem política e econômica.

A noção de professor coletivo na EaD ressaltada por Belloni (1999) considera o tutor como professor, já que ele faz parte, juntamente com outros atores, da docência.

Schlosser (2010) reconhece a proximidade das ações do docente do ensino presencial com as funções atribuídas ao tutor a distância. E ressalta que a diferença entre esses dois profissionais da educação é o contexto em que estão institucionalizados e as demandas pedagógicas que lhe são atribuídas.

Moulin et al (2004) assumem que o professor presencial e o tutor a distância têm funções distintas. Embora a base de formação inicial seja a mesma, de acordo com os autores, o aluno a distância exige qualidades e habilidades específicas a serem trabalhadas tanto na teoria quanto na prática. Sendo assim, o tutor não ensina, ele fornece informações que só terão significado para o aluno se forem por este elaborada. “O tutor incentiva, orienta a elaboração do plano de estudos, aponta direções, acompanha e avalia a aprendizagem, e, à luz dos resultados da avaliação, reorienta e intervém.” (MOULIN et al, 2004, s.p.)

Levando em consideração que a distinção entre os trabalhadores residem muito mais nos tempos e espaços de trabalho, Mill et al (2008, p. 115) avançam na discussão afirmando que “o tutor não pode ser chamado de professor pelo fato de não haver aula propriamente dita na educação a distância, mas o tutor é, legitimamente, um docente.”

Aqui há uma polêmica: o que é ensinar? O que seria docência? Moulin (2004) descreve papéis que parecem perfeitamente convenientes ao professor. “Dar aulas” como função que definiria a docência é muito redutor. Acreditamos que essas afirmações dos autores são frágeis como argumento, mesmo sendo para corroborar com a ideia de que o tutor é professor.

Uma situação que ajuda a demonstrar essa diferença entre os trabalhadores das duas modalidades e que cabe aqui ressaltarmos diz respeito às condições de trabalho dos tutores, sem vínculo empregatício com a instituição, indicando uma precarização do trabalho docente.

Num plano geral, podemos dizer que a tutoria tem sido realizada em condições de trabalho indesejáveis, precárias e com autonomia limitada. Os tempos e espaços da tutoria virtual indicam maior intensificação do trabalho pedagógico e desmantelamento da profissão docente. Esse quadro deprecia o tutor aos olhos dos outros educadores e, por equívoco, a docência-tutoria acaba sendo tratada como subcategoria da docência (MILL, 2012, p. 282).

Nesse sentido, fica clara a questão contraditória a respeito da profissionalização desse ator da EaD, pois as suas atribuições que são inerentes à

prática docente não acompanham um enquadramento profissional regulamentado e valorizado dentro dessa categoria.

As autoras Gatti e Barreto (2009), em pesquisa a respeito da formação de professores do Brasil, apontam certa dificuldade na formação dos tutores, pois “a condição precária que está sendo expandida para a sua contratação torna o vínculo do tutor com o programa extremamente frágil e não permite investir sistematicamente no seu aperfeiçoamento em serviço” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 115).

Nesse sentido, Mattar (2012) complementa que a questão da remuneração extremamente baixa que o tutor recebe, constitui, no âmbito da UAB, uma bolsa de duração limitada, não favorecendo um vínculo entre a instituição e o tutor.

De uma maneira geral é possível perceber uma fragmentação na ação docente na EaD, no qual há uma separação entre aqueles que programam as disciplinas (professores) e aqueles que acompanham seu desenvolvimento (tutores), acaba levantando questões que preconizam essa não valorização do tutor como um professor, pois, afinal, as ações que o tutor realiza também não são consideradas docentes? Nesse sentido, há uma disparidade nítida entre as responsabilidades que o tutor assume, que acabam detendo um maior volume de tarefas entre os atores no âmbito da EaD, com sua baixa remuneração.

Bruno e Lemgruber (2009) destacam a questão da precarização no tocante ao peso que é depositado sobre o trabalho da tutoria e, inclusive, ressaltam que a nomenclatura “tutoria” deveria ser descartada ou reconceituada, assim como suas condições de trabalho e de remuneração deveriam ser revistas.

É notável, sem dúvida, certa perversidade no tocante a essa pluralidade na docência, pois denota tanto a diluição do papel e da função do professor, quanto pode promover a desprofissionalização docente, na medida em que suas ações são retalhadas, fragmentadas e com elas todo o processo de ensino e aprendizagem. (BRUNO E LEMGRUBER, 2009, p. 2-3).

Assim sendo, é injustificável a desvalorização desse profissional na modalidade, visto que, na maioria dos programas da modalidade à distância o tutor é o responsável pela mediação pedagógica dos cursos, exercendo, portanto, uma função docente. Esse processo de mediação pedagógica se relaciona, de acordo com Cruz (2010), com a comunicação na EaD, a qual, por sua vez, é imbuída de

uma concepção de educação dos atores envolvidos e de um processo de transformação do conhecimento em materiais didáticos (mediatização). Emergindo mais singularmente por meio de uma concepção de educação de aborgagem mais dialógica, Moran (2000) identifica o processo de mediação como

É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (inter aprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MORAN, 2000, p. 145).

Outra questão que vale consideração no que diz respeito a essa precarização do trabalho docente diz respeito a não menção nos documentos oficiais que regem a modalidade EaD ao tripé ensino, pesquisa e extensão como condição central da formação universitária superior (MENDES, 2012). Diante da equiparação ao ensino presencial no que tange à certificação e qualidade dos cursos, e, embora a maioria dos cursos oferecidos na modalidade a distância via UAB sejam por meio das universidades, é inegável questionar a ausência de tais elementos ditos essenciais à formação como esse tripé na modalidade a distância.

Mattar (2009) supõe que a desvalorização da figura do tutor pode ter sido concebida no desenho do projeto da UAB, que promoveu uma estrutura de hierarquia docente (abaixo de supervisores, conteudistas e professores-pesquisadores). Na visão do autor,

(...) se concebeu um aluno com autonomia suficiente para estudar sozinho, precisando apenas de um bom conteúdo e um monitor, o que caracteriza o modelo 'conteúdo+ suporte'. Mas autonomia não é sinônimo de 'não quero professor'. Chega a ser surrealista a concepção de um modelo nacional de formação de professores sem que no projeto pedagógico exista a figura do professor, exercendo a docência. Como será possível direcionar o país no caminho da formação de professores sem professores? (MATTAR, 2009, p. xxviii).

Vale destacar que essa questão da autonomia como característica esperada pelos alunos, principalmente na modalidade a distância, torna-se uma dimensão importante da análise do trabalho do tutor,

pois ao depositar a maior responsabilidade no aluno, retira-se o foco de todas as condições de ensino que poderão favorecer ou não o processo da aprendizagem. Dessa forma, se o trabalho não é o foco, todas as condições precárias do exercício da tutoria não ganham lugar de destaque no EaD e tendem, assim, a se conservar e se perpetuar. (MENDES, 2012, p. 127)

Belloni (1999) corrobora que essa ideia preconcebida da autonomia própria do aluno em EaD pode estabelecer uma justificativa para a ausência ou menor importância do papel mediador do professor e que isso é uma das características de cursos mais massificadores ou industriais.

Assim sendo, compreendemos que a autonomia do aluno pode ser um fator importante, especialmente na EaD, mas não único e consubstancial, tendo em vista que nosso trabalho dedica-se a demonstrar a importância da mediação pedagógica, valorizando a função docente que a figura do tutor a distância exerce no âmbito da UAB.

A Portaria Nº 183, de 21 de outubro de 2016, da CAPES/MEC, que regulamenta novas diretrizes para o pagamento de bolsas aos participantes do sistema UAB determina como pré-requisito para o exercício da tutoria (presencial e a distância) a formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior. Na Resolução anterior (Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010, art. 9º), essa exigência do magistério era facultativa. Observamos, nesse sentido, um significativo avanço na consideração do tutor como um professor, pois, de fato, a experiência mínima no magistério, requerida atualmente, pressupõe uma formação superior em licenciatura.

Nesse sentido, levando em consideração a importância do sistema UAB como política de expansão da oferta do ensino superior e, especialmente, de formação de professores, já que há uma ênfase na oferta de licenciaturas e cursos de especialização na área de educação, cabe pensarmos na formação do formador, que, no caso do sistema UAB, e na nossa concepção, o responsável direto é o tutor a distância.

De acordo com Prada (2007), a formação de formadores de professores é um campo que carece ainda de pesquisas e se mantém no terreno da auto-formação.

Entendemos a formação de formadores de professores como uma atividade docente do mais alto nível de responsabilidade social e do profissional da educação que, por conseguinte, requer o maior nível de formação alcançado na profissão docente. (PRADA, 2007, p. 10)

Por esse ângulo, diante de toda responsabilidade que cabe à formação de professores que atuarão na educação básica de nosso país, advindos dos cursos oferecidos pela UAB, vale questionarmos como se dá a formação do tutor nesse contexto e mais especificamente nos cursos da UFJF, visando à qualidade do ensino ofertado pela modalidade à distância.

Reconhecida a responsabilidade do tutor na EaD, sua formação, nesse sentido, ganha destaque e Belloni(1999) ressalta que a formação de professores tanto para a EaD quanto para o ensino presencial perpassa três grandes dimensões intimamente imbricada umas às outras: pedagógica, tecnológica e didática.

De acordo com a autora, a dimensão pedagógica diz respeito “às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos ao campo específico da pedagogia (...)” (BELLONI,1999, p. 95). Ainda nesse campo, a autora cita a importância do enfoque nas teorias construtivistas e metodologias ativas, bem como experiências relativas à pesquisa e aprendizagem autônoma, as quais deverão ser vivenciadas em sua própria formação.

Na dimensão tecnológica, Belloni (1999) ressalta a importância da tecnologia relacionada à educação, “isto é, o conhecimento das suposições metodológicas que a utilização desses meios implica e a capacidade de tomar decisões sobre o uso e a produção de tais materiais” (p. 96).

A terceira e última, dimensão didática, ressaltada por Belloni (1999, p. 96), “diz respeito à formação específica do professor em determinado campo científico e à necessidade constante de atualização quanto à evolução da disciplina (...)”.

Compreendemos que o tutor, pelo lócus de sua atuação, que é o ambiente online, necessita de uma formação especial na dimensão tecnológica destacada por Belloni (1999). Entretanto, muitas formações acabam dando um foco exaustivo nessas questões de instrumentalização técnica. Sobre esse aspecto, Moran (2011) afirma que são necessárias capacitações que envolvam, além do domínio técnico e instrumental, reflexões pedagógicas acerca de metodologias.

Mill (2008) destaca algumas competências inerentes a uma boa atuação na tutoria, tais como a *redação de textos*, já que na EaD a comunicação entre os participantes privilegia a escrita, constituindo, assim, uma peculiaridade da tutoria a distância; a *netiqueta* (ética na web), a qual pressupõe a cortesia, polidez, relação respeitosa entre os atores, responsabilização; o *apoio ao conteúdo*, que

corresponde a uma apropriação do material elaborado por outro profissional pelo tutor; o *apoio técnico*, que constitui na busca para sanar eventuais dúvidas de cunho técnico que podem causar dificuldades de acesso ao conteúdo e, conseqüentemente, à aprendizagem.

Belloni (1999) ressalta a questão do saber mediatizar como outra competência requerida pelos profissionais da EaD, especialmente na produção de materiais, o que implica na tradução das mensagens pedagógicas para a linguagem técnica e estética da mídia escolhida para ser o objeto de aprendizagem, respeitando e acompanhando suas características, qualidades e limitações. Essa questão da mediatização tem relação, no ensino presencial, com o que denominamos de transposição didática.

Nesta seção, pudemos caracterizar a figura do tutor, levando em consideração sua trajetória histórica, os desafios inerentes à precarização de sua função, até chegar a sua atuação nos cursos via AVA, no contexto da UAB. Verificamos que sua atuação pedagógica em muito se aproxima das atribuições do professor presencial e que, nesse aspecto, o consideramos docente, mesmo com a limitação entendida quanto à precarização de seu trabalho.

Destacamos também alguns elementos concernentes à formação do tutor a distância, que devem ir além da formação técnica e instrumental. Por fim, ressaltamos a importância de refletirmos sobre sua formação na busca de uma qualidade nos cursos oferecidos na modalidade.

Findo este referencial teórico, passamos agora à descrição da metodologia de pesquisa adotada.

2.2 Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral compreender como se dão as formações continuadas dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância do CEAD/UFJF e a atuação do Coordenador de Tutoria nesse processo. Essa pesquisa é de base qualitativa, pois visa interpretar de maneira exploratória as evidências encontradas durante todo processo de construção da dissertação. De acordo com Günther (2006)

são características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade. [...] a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos (GUNTHER, 2006, p.204).

Dentro dessa perspectiva qualitativa em educação, optamos pelo estudo de caso, que busca “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Sendo assim, esta pesquisa tem um enfoque particular, que é a formação de tutores, um contexto representado pela UFJF e suas múltiplas dimensões, abarcadas pelas especificidades de formação advindas de cada curso oferecido.

Tendo em vista a importância do sistema da UAB no contexto de proposta de formação de novos professores e da universidade, bem como a necessidade de se problematizar as questões de formação dos formadores, que, no caso, são os tutores a distância, foram delimitados como nosso recorte de pesquisa os cursos de graduação (Bacharelado e Licenciaturas) oferecidos pelo CEAD.

Os sujeitos da pesquisa são compreendidos pelos atores que fazem a UAB no âmbito dos cursos (unidades acadêmicas) dentro da UFJF. Nesse universo, temos como sujeitos os tutores a distância atuantes nos cursos e, como a temática da formação de tutores a distância também perpassa pela gestão, optamos, desde as análises preliminares, por entrevistar os Coordenadores dos Cursos e os Coordenadores de Tutoria, individualmente, a fim de compreender o contexto geral da formação dos tutores nos cursos.

Assim, nosso caminho de pesquisa iniciou-se com uma sondagem, cujas primeiras análises dão corpo ao primeiro capítulo deste trabalho. Essa sondagem inicial teve como objetivo uma aproximação com o campo de pesquisa, buscando uma descrição dos modelos pedagógicos dos cursos a distância na UFJF e um esclarecimento de como se dá a atuação do Coordenador de Tutoria relativamente à formação de tutores no interior de cada curso. Para tal empreendimento foram realizados contatos por e-mails com os coordenadores de curso/tutoria, com perguntas relacionadas à formação dos tutores a distância, além de análise documental do CEAD e outros que visam à compreensão das funções do Coordenador de Tutoria e a formação/capacitação dos tutores.

Seguindo o caminho de pesquisa a ser trilhado e buscando atender mais especificamente ao segundo objetivo traçado, que é conhecer e analisar as

demandas formativas dos tutores a distância da UFJF, de acordo com os diferentes modelos pedagógicos dos cursos, cabem novos instrumentos de coletas de dados.

Vale ressaltar que tal análise, que partirá das definições dos objetivos já traçados, não impedirá digressões e novos caminhos a serem explorados na pesquisa. Nesse sentido, em defesa da pesquisa qualitativa, Günther (2006) destaca

A questão subjacente que se coloca é a seguinte: a partir de que momento do processo de pesquisa vai-se de um caso específico, deixando-se portas abertas para agregar dados não esperados, não se restringindo a um único método padronizado? Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. (GUNTHER, 2006, p. 202)

Assim sendo, optamos pelo questionário aplicado aos tutores atuantes nos cursos (APÊNDICE A) e entrevistas semiestruturadas aos coordenadores dos cursos e coordenadores de tutoria (APÊNDICE B e C).

A opção pelo questionário se deu devido à extensão do número dos tutores (125 tutores com referência do pagamento dos tutores dos meses de fevereiro e março de 2017), tendo em vista que a análise via questionário contribuiria para uma visão generalizada do perfil dos tutores atuantes, bem como suas necessidades de formação. Os questionários ainda possibilitaram o cruzamento dos dados que a temática confere.

O questionário aplicado aos tutores a distância é composto por duas partes. A primeira visa estabelecer o perfil desses tutores, bem como sua relação com a docência e seu contexto de formação. A segunda parte do questionário é composta pela escala Likert, a qual objetiva uma afirmação ou refutação a respeito de afirmativas concernentes à atuação e à formação continuada do tutor. Algumas afirmativas, inclusive, são evidenciadas no senso comum.

As entrevistas semiestruturadas são compostas por perguntas que visam obter elementos que configurem os seguintes aspectos: um panorama histórico do curso e da formação desse coordenador de curso/tutoria; experiência na EaD e concepção de educação; dimensão da atuação pedagógica do coordenador junto aos tutores a distância, dentre outros.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas se deu por permitirem ao pesquisador ter um roteiro de questões prévias para orientar seu diálogo com o entrevistado, sem, contudo, impedir a inclusão de questões que sejam pertinentes ao estudo. Também se deu pelo objetivo da investigação, tendo em vista que algumas temáticas deveriam ser abordadas por todos os sujeitos participantes, que, no caso são os coordenadores de curso e tutoria dos cursos, o que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”.

Essas entrevistas se configuraram de modo diferente da sondagem inicial que deu corpo ao primeiro capítulo deste trabalho mesmo sendo realizadas com os mesmos sujeitos, já que constituíram diferentes fases de um mesmo estudo. Bogdan e Biklen (1994), inclusive, apontam que

no início do projecto pode parecer importante utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objectivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico. Após o trabalho de investigação, pode surgir a necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis num tipo de amostragem mais alargada (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.136).

Nesse sentido, na sondagem inicial, as perguntas se deram por correio eletrônico e visavam um delineamento do meu campo de pesquisa, buscando compreender o cenário da formação de tutores e suas lacunas no universo da UFJF, confirmando a hipótese inicial de pesquisa já evidenciada por França (2015). Já as entrevistas semiestruturadas que compõem a análise de dados deste capítulo visaram aprofundar as questões das formações específicas que os tutores a distância necessitam e esclarecer alguns pontos que não foram tocados no primeiro momento, configurando o trabalho de campo propriamente dito.

A execução dessas entrevistas realizadas com os Coordenadores de Curso e Coordenadores de Tutoria foi prevista para acontecer durante os meses de março e abril de 2017. No entanto, devido à dificuldade de marcação com alguns coordenadores, precisamos estender essa fase da pesquisa até o mês de maio.

Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, sempre obedecendo ao roteiro contido no Apêndice B e C, compostas de questões divididas em quatro seções, como forma de organização para posterior análise, coincidentes

com os eixos de análise, e foram dispostas em: Perguntas iniciais, Formação dos docentes, Tutoria a distância e Finalização.

Foram atingidos 83% dos coordenadores de curso/tutoria previstos, totalizando 10 participações, conforme o quadro abaixo que identifica os entrevistados.

Quadro 2 – Identificação dos entrevistados

Coordenador do curso de Bacharelado em Administração Pública	CC1
Coordenador de Tutoria - Bacharelado em Administração Pública	CT1
Coordenador do curso de Licenciatura em Computação	CC2
Coordenador de Tutoria - Licenciatura em Computação	CT2
Coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física	CC3
Coordenador de Tutoria - Licenciatura em Educação Física	Não foi possível agendar entrevista.
Coordenador do curso de Licenciatura em Física	CC4
Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática	CC5
Coordenador de Tutoria - Licenciatura em Matemática	CT5
Coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia	CC6
Coordenador de Tutoria – Licenciatura em Pedagogia	CT6
Coordenador do curso de Licenciatura em Química	Não foi possível agendar entrevista.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Não foi possível agendar entrevista com o Coordenador de Tutoria do curso de Licenciatura em Educação Física, pois o mesmo estava fora do país. No entanto, conseguimos a entrevista com o Coordenador do Curso, a qual possibilitou que a investigação fosse realizada. Já o Coordenador do curso de Licenciatura em Química não conseguimos contato para a marcação da entrevista e, como este curso não tem Coordenador de tutoria, ficou inviável emprendermos uma investigação. Assim sendo, optamos por suprimi-lo.

Para a investigação relacionada aos tutores a distância, optamos pelo envio dos questionários disponibilizados em formato online por meio da ferramenta Google Form, de março a maio de 2017. Foram encaminhados e-mails aos tutores a distância com o link para respostas. A listagem dos tutores foi baseada na frequência encaminhada para pagamento pelos Coordenadores de Curso ao setor financeiro do CEAD relativos aos meses de fevereiro e março.

Como tivemos bastante dificuldade de retorno dos tutores a distância, reenviamos o e-mail com o link para o questionário por 5 vezes. Contamos também com a ajuda dos Coordenadores de Curso e de Tutoria para que enfatizassem a importância dos tutores responderem ao questionário. Assim, constituímos um universo total de 125 tutores e obtivemos 95 respostas, um percentual de 76%.

A tabela a seguir demonstra a quantidade de tutores por curso (relativos aos meses de fevereiro e março) e a quantidade de tutores que responderam ao questionário por curso e o percentual relativo. A disparidade do número de tutores por curso pode ser explicada devido às reofertas, já que alguns cursos estão com reofertas em andamento, ou seja, mais de uma turma e outros não.

Tabela 3 – Número de tutores a distância participantes do questionário

Curso	Número de convites	Número de respostas	%
Bacharelado em Administração Pública	29	27	93,10%
Licenciatura em Computação	15	9	60%
Licenciatura em Educação Física	20	20	100%
Licenciatura em Física	12	9	75%
Licenciatura em Matemática	12	5	41,66%
Licenciatura em Pedagogia	32	22	68,75%
Licenciatura em Química	5	3	60%
TOTAL	125	95	76%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Procedemos às análises amparadas pelo referencial teórico, mas, segundo André (2013), não ficamos presos a ele, ficando atentos a aspectos novos, relevantes, que poderiam surgir no decorrer do trabalho.

Os instrumentos metodológicos adotados buscaram aprofundar uma compreensão da hipótese levantada no capítulo 1, de que há uma lacuna na formação continuada dos tutores a distância atuantes nos cursos e que há um envolvimento parcial do Coordenador de Tutoria nessas questões de formação. Assim sendo, retomamos nosso objetivo geral de pesquisa que é compreender como se dão as formações continuadas dos tutores a distância nos cursos de graduação a distância do CEAD/UFJF e a atuação do Coordenador de Tutoria nesse processo. Para isso, as questões, tanto do roteiro de entrevista aos Coordenadores

de curso/tutoria quanto do questionário, visaram traçar o perfil dos sujeitos envolvidos, compreender a concepção de educação a distância e o entendimento das questões pedagógicas do curso, como buscam atualização na área de EaD, os desafios que enfrentam na função, dentre outras questões pertinentes.

Nesse sentido, esses procedimentos metodológicos nos ajudaram a responder a questão que norteia esta pesquisa - *Há adequação entre as ações de formação continuada propostas e realizadas pelos cursos com as demandas de formação dos tutores para exercerem suas funções?* As questões contidas nos instrumentos buscaram transparecer características específicas dos cursos e, conseqüentemente, demandas de formações específicas para que, no capítulo 3, fosse possível concatenar todas as necessidades observadas, por meio dos dados de pesquisa, para a proposição de ações que colaborassem no estabelecimento de uma política de formação dos atores da EaD na UFJF.

A próxima seção visa apresentar os dados relativos às informações obtidas por meio das entrevistas aos Coordenadores de curso/tutoria e questionários aos tutores a distância.

2.3 Análise dos dados

Nesta seção, procederemos às análises e interpretações dos dados encontrados no trabalho de campo realizado por meio das entrevistas com os coordenadores de curso e coordenadores de tutoria e os questionários aplicados aos tutores a distância. Tendo em vista a importância de se obter um panorama de como acontece a formação dos tutores em cada curso, em específico, procederei às análises das entrevistas com subseções de cada curso, tendo como enfoque os eixos de análise da formação continuada dos educadores e a tutoria a distância.

2.3.1 Bacharelado em Administração Pública

Iniciamos nossa apresentação dos dados de pesquisa com o curso de Bacharelado em Administração Pública, o qual mantém em seu quadro de colaboradores o Coordenador de curso e o Coordenador de Tutoria. Esta análise contará, portanto, com a síntese das entrevistas com esses dois atores do curso.

Relativamente à história do curso de Bacharelado em Administração Pública percebemos uma experiência de longa data, já que teve início nos cursos pilotos de Administração de Empresas desde 2006. Atualmente, o curso, desde 2009, está vinculado ao PNP (Programa Nacional de Formação em Administração Pública), no âmbito do sistema UAB. Assim, percebemos que a FACC-UFJF sempre esteve envolvida desde as primeiras experiências com a EaD no Brasil. Ambos os entrevistados, CC1 e CT1, possuem experiência significativa de atuação na modalidade desde as experiências piloto e buscam se atualizar na EaD por meio da participação em congressos, escrita e leitura de artigos.

No que concerne à experiência anterior em outras funções da EaD o CC1 citou experiência como aluno no curso de formação do CEDERJ e, posteriormente, como professor de disciplina na EaD, colocando em prática os conhecimentos adquiridos nesse curso. Já o CT1 ressaltou que atuou como professor, como tutor, como orientador de TCC, mas sempre simultaneamente como Coordenador de Tutoria.

Na gestão de um curso a distância, compreendemos, principalmente através do Manual de Atribuições dos Bolsistas da CAPES/MEC (2009), que há uma requisição de funções burocráticas e administrativas, funções técnicas, no que concerne ao envolvimento com a plataforma e as ferramentas virtuais, e funções pedagógicas, que concentram o acompanhamento e capacitação dos docentes atuantes no curso. Nesse sentido, buscamos conhecer as funções exercidas pelo CC1 e pelo CT1 a fim de compreendermos a organização do curso.

No curso de Bacharelado em Administração Pública, pudemos observar uma divisão de tarefas entre diversos atores. O CC1 considera que suas funções, embora se envolva também com a parte administrativa do curso, são mais ligadas à parte pedagógica sobre o projeto como um todo. Ressaltou que codivide a responsabilidade pedagógica com o professor que atua como coordenador de tutoria do curso. O CT1, por sinal, ainda apontou uma subdivisão de suas tarefas, indicando que a parte administrativa acaba perpassando por ele, a parte técnica tem apoio de um professor que atua numa disciplina do curso e que tem domínio sobre os recursos da plataforma e a parte pedagógica fica a cargo de uma terceira pessoa com vínculo esporádico e conhecimento na área pedagógica, realizada de forma intermitente.

Essa organização do curso nos fez questionar mais a fundo como funciona essa dimensão da atuação pedagógica no curso. Vejamos o que o CC1 nos explica sobre o acompanhamento dos tutores.

Eu tenho esse acompanhamento através do Coordenador de Tutoria. Eu não faço esse trabalho de ficar interferindo na plataforma pra identificar como é que os tutores e os professores estão. Nós aqui implementamos já há algum tempo um mecanismo de coleta de dados... Porque quem vai me dizer na realidade se o professor ou tutor está ou não conseguindo fazer um bom trabalho são os alunos. A gente não tem uma atitude policialesca. Certamente agora nós vamos mudar nosso instrumento de coleta de dados... Ele vai se tornar mais fluido, mais pontual, mas o olhar avaliativo, digamos assim, não da pessoa, mas do trabalho que ela se propôs a fazer, vai continuar sendo do aluno. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

Interessante observar que o CC1 demonstrou um entendimento da atuação pedagógica no curso por meio de avaliação do desempenho dos tutores, ressaltando que quem vai dizer se o tutor tem feito um bom trabalho ou não é o aluno e que ele não tem uma atitude policialesca de interferência na plataforma.

Vejamos as considerações do CT1 a respeito dessa avaliação do desempenho dos tutores:

Então temos um projeto aqui de avaliação do tutor, que o próprio aluno vai avaliar o tutor. A avaliação do tutor pelo professor já é feita. Já é feita quando ele me fala assim: "eu quero trabalhar com A, B, e C. Não quero aquele tutor D". Então o próprio professor já avalia o tutor quando ele quer formar a equipe dele. Normalmente nós, coordenação de tutoria, oferecemos já a equipe formada. Mas já sabendo dos 10 anos de trajetória, os professores já se identificam mais com uns tutores do que outros. Mas o nosso projeto agora é o aluno avaliar o tutor e apresentar depois para o tutor a avaliação dele. "Olha sua avaliação aqui..." Que ele possa perceber como que o aluno enxerga o trabalho dele. (CT1. Entrevista realizada em 04 abr. 2017)

Assim sendo, percebemos uma preocupação no curso em avaliar o trabalho do tutor a distância por meio da visão dos alunos e um entendimento de que essa avaliação constitui uma abordagem pedagógica. Observamos também que essa avaliação dos tutores se dá por meio do CT1 quando ressalta uma atitude de fiscalização da plataforma, juntamente com o professor responsável pela parte técnica, já que alguns tutores apresentam uma atuação deficiente no que diz

respeito aos prazos para lançamento de notas, ausência na plataforma, plágio, dentre outras questões.

Sobre suas funções no curso, o CT1 ressalta que se resumem em “captar o tutor, desenvolver o tutor e reter o bom tutor. E avaliá-lo também.” (Entrevista realizada em 04/04/2017). A captação do tutor que o CT1 se refere diz respeito à confecção do edital de seleção, ou seja, parte burocrática e administrativa; o desenvolvimento do tutor seria o encaminhamento para a capacitação promovida por outros atores no curso; e a retenção dos bons tutores, diz respeito ao processo avaliativo, no qual os considerados bons deverão permanecer no quadro de colaboradores. Denota-se, assim, que as funções do CT1 no que tange às questões pedagógicas abarcam a questão da formação dos tutores. No entanto, essa questão de formação é realizada por outros atores, demonstrando, assim, um envolvimento parcial.

Sobre a função do tutor a distância no curso, o CC1 ressaltou que ele é um mediador do conteúdo e motivador dos alunos.

O tutor ele é um mediador do conteúdo. Na realidade por intermédio da atuação dele que vamos conseguir identificar ou não até que ponto ele conseguiu induzir os alunos a intensificarem os estudos. Na nossa metáfora, a seta é o professor, a ponta da seta é a atuação da tutoria, e o cabo da seta é toda a infraestrutura que envolve a coordenação, a supervisão de tutoria, apoio de plataforma, sistema de capacitação permanente, até o CEAD. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

Interessante observar que a metáfora da seta, enfatizada pelo CC1 em sua fala, evidencia o caráter hierárquico e fragmentado defendido pelo sistema UAB. A fala do CT1 também evidencia essa organização hierárquica: “na estrutura organizacional é a coordenação, os professores, abaixo dos professores, os tutores, que são, na verdade, os elos de ligação do aluno com a disciplina”. Belloni (1999) aponta como questão problemática o fato de que o processo de trabalho na EaD é segmentado em muitas tarefas e, de modo geral, as equipes responsáveis por cada uma das fases nem sempre se integram de modo satisfatório.

Diante desse cenário de fragmentação da ação docente na EaD e levando em consideração a metáfora utilizada pelo CC1, vejamos como ocorre, segundo ele, a ação docente no curso de Administração Pública:

A ponta da lança é a atividade docente só que a ponta como um todo é subdividida numa relação, não necessariamente igualitária, que é o professor e o tutor. E o tutor é a ponta. É o elemento de fixação da seta no alvo, o aprendizado. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

Apesar da importância da atuação do tutor a distância para o processo de ensino-aprendizagem evidenciado na metáfora do CC1, esses trabalhadores parecem não ser reconhecidos por sua ação docente no processo. Tanto o CC1 como o CT1 ressaltaram que quem dá o “tom e o norte” da disciplina é o professor e não o tutor. Vejamos:

Não quero que ele seja professor da disciplina porque senão, de repente, uma mesma disciplina que tem que ter 1 professor e 4 tutores, acaba tendo 5 professores. E 5 professores podem lançar olhares diferentes sobre o mesmo conteúdo e a partir daí provocar uma lacuna no aprendizado dos alunos considerando o corpo discente como hegemônico. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

No entanto, o CC1 reconhece que, em alguns casos, na prática, o tutor acaba exercendo o papel de professor, mas deixa claro que isso não deveria acontecer.

Sim, considero por conta da prática. Não deveria ocorrer, mas acaba ocorrendo, em função daquela privação de perfil que a gente consegue identificar em algumas equipes pedagógicas onde o professor assume em determinados casos um elemento muito mais de retaguarda do que linha de frente, como deveria ser. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

Assim sendo, observamos um entendimento de que o tutor, na concepção do CC1, não deveria ter certas responsabilidades que são inerentes ao professor da disciplina, mas que, na prática, isso acaba ocorrendo em alguns casos em que o professor da disciplina se omite. Sobre essa questão, Silva (2012), em sua dissertação de mestrado, observou que a atuação do tutor acaba por extrapolar os limites estabelecidos oficialmente para a sua atuação uma vez que, em muitos casos, este tutor acaba desenvolvendo ações que são da competência dos outros membros da equipe. Em várias passagens de sua fala o coordenador faz referência a essa atuação do tutor que não lhe compete e a omissão dos professores.

Se escusam um pouco de algumas responsabilidades e entopem o tutor com uma quantidade significativa de tarefas para as quais ele

pode até estar preparado pra fazer, mas eu entendo que na maioria das vezes nem seria justo em função do nível de remuneração. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

Vejamos, a seguir, uma passagem em que o CC1 defende uma maior participação dos professores na disciplina em que atuam:

A mensagem de encerramento de fórum deve ser feita pelo professor e compartilhada com os tutores pra você mostrar, inclusive para o aluno, que toda a equipe pedagógica ta mobilizada naquele processo, em tocar aquela disciplina da melhor maneira possível. Quando o professor se ausenta, o aluno percebe. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

O CT1 ressalta que os professores se reúnem periodicamente com os tutores para discutir o conteúdo que será abordado e o tutor é orientado a responder os alunos no prazo de 24 horas e, se ele não souber, deverá consultar o professor. E que também cabe ao professor o acompanhamento dos seus tutores na plataforma. Assim sendo, observamos que há uma concepção de EaD no curso muito próximo às ideias apresentadas por Belloni (1999) que enfatiza uma nova divisão do trabalho, na qual fica difícil a identificação de quem é, de fato, o professor na EaD, já que muitas pessoas são incluídas nesse processo. Assim, existindo uma equipe de profissionais envolvidos, todas são responsáveis em maior ou menor grau pelo ensino. Essa nova divisão do trabalho enfatiza a característica principal da EaD, que é “a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 1999, p. 87).

Para o CC1 a formação inicial dos tutores é satisfatória, mas há carência de formação continuada no que concerne às necessidades da EaD, principalmente quando se trata da velocidade das transformações tecnológicas. Percebemos que esse comentário é pertinente e justifica a importância de se pensar na formação continuada dos atores que se dedicam à EaD, já que trata-se de uma modalidade educacional relativamente nova e em permanente transformação, decorrente das constantes inovações tecnológicas e desafios que lhe são inerentes.

Já o CT1 ressaltou como lacuna a questão da linguagem: “um tutor que é advogado, por exemplo, eles utilizam uma linguagem mais rebuscada, então ele precisa ser orientado a falar a língua do aluno” (Entrevista realizada em 04/04/2017). Assim sendo, ressaltou a importância dos tutores em alguns casos serem mais simplistas com relação à linguagem.

Denota-se, então, que há alguns tutores atuantes no curso que não têm formação pedagógica, ou seja, não passaram pela licenciatura, o que pode ser uma especificidade do curso de Administração Pública. Isso nos remete também aos estudos sobre transposição didática, que tem Yves Chevallard como a principal referência. Chevallard (1991) parte do pressuposto de que o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas “deformações” para que esteja apto a ser ensinado. Essa transposição didática na EaD, já que soma-se as tecnologias, é denominada mediatização. Assim sendo, compreendemos que uma adequação da linguagem contribui para tornar o objeto ou conteúdo “ensinável”, compreendido pelo aluno e isso equivale a uma das competências a serem requeridas na docência e especificamente no exercício da tutoria a distância, já que na EaD a linguagem escrita é recorrente nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Sobre a existência de um programa de formação continuada de tutores, ambos coordenadores ressaltaram que existe, no entanto, reconheceram limitações em que a sobrecarga impede uma sistematização e uma periodicidade. Assim sendo, as formações acabam ocorrendo anualmente, com a participação de um membro externo com formação em pedagogia, que, segundo o CT1, entra com a parte que lhes falta. O CC1 explicou o porquê de um membro externo liderar a capacitação no curso:

A gente não se sente confortável porque os tutores nos olham com o olhar de coordenadores. E não é isso... Então a gente buscou na professora Olga exatamente esse indivíduo, esse elemento, que é um capacitador por sua própria formação, é um pesquisador da plataforma, está sempre em contato com os novos objetos de aprendizagem e é capaz de lançar um olhar isento do que acontece. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

Denota-se, a partir da fala dos coordenadores, que essa capacitação dos tutores no curso parece ser pontual e descontínua, já que há essa dependência do membro externo para conduzir as capacitações. Observamos também um grande enfoque nessas capacitações num conhecimento instrumental de determinadas ferramentas da plataforma. Além disso, essa formação oferecida pelo curso também acaba contribuindo para uma certificação dos tutores a fim de que possam participar

de novos editais de seleção, não constituindo uma formação continuada que atenda às demandas dos tutores no decorrer do curso.

A respeito de uma adesão e interesse dos tutores pela formação continuada, o CT1 ressaltou que observa uma desmotivação dos tutores quando a capacitação os convida a rever questões que já conhecem, ou seja, mais do mesmo.

Já o CC1 apontou como dificultadores do processo de formação continuada o deslocamento, especialmente dos tutores que residem fora da cidade, e também os horários incompatíveis. Nesse sentido, perguntei se uma capacitação via plataforma Moodle ou online seria mais viável. Vejamos:

O que talvez a gente possa sinalizar no futuro é reduzir a participação presencial e ampliar a participação a distância, mas se isso concorre com as disciplinas é complicado. Você está concorrendo com o calendário acadêmico. A disciplina é projetada pra ser finalizada em 8 semanas, uma média do nosso curso, então qualquer desvio de atenção do tutor com relação a avaliação de prazo de tarefas, lançamento de notas, feedback, feedback pro aluno, feedback pro professor, é complicado. E além de tudo isso ele ter que estar aprendendo a lidar com novos objetos de aprendizagem pode ser complexo. (CC1. Entrevista realizada em 13 mar. 2017)

Nesse sentido, observamos uma preocupação do CC1 acerca da dificuldade de cobrar do tutor mais tempo e disponibilidade para formação em um contexto de exercício profissional com vínculo tão precário como a UAB. Além dessa preocupação com a sobrecarga de atividades e a precariedade do vínculo, denota-se também um receio de que a formação continuada, mesmo online, venha a atrapalhar de alguma forma a condução das disciplinas pelo tutor, demonstrando ter um entendimento de que a formação continuada deve ser desvinculada da prática docente.

Ainda sobre a possibilidade de uma formação continuada a distância, o CT1 complementa ressaltando a importância da experiência como aluno na EaD na formação do tutor.

Colocá-lo do outro lado. Nós temos aqui tutores que foram nossos alunos na EaD. Então esses tutores que foram nossos alunos representam nossos melhores tutores hoje em dia. Eles já estiveram do outro lado. Já foram um aluno EaD e agora é um tutor EaD. Ele sabe exatamente o que o outro lado espera dele. (CT1. Entrevista realizada em 04 abr. 2017)

Em conformidade com o que o CT1 defende, Mercado (1998) ressalta que é preciso formar os docentes do mesmo modo que se espera que eles atuem. Nesse sentido, é interessante pensarmos no lócus de atuação docente, que é a plataforma Moodle e nas potencialidades desse ambiente virtual para a formação docente em EaD.

Observamos, por fim, que os coordenadores entrevistados defendem uma atuação do CEAD nas questões de formação, principalmente porque acreditam que o CEAD tem profissionais com uma formação pedagógica que podem contribuir com essas questões no curso. Quanto às funções de ambos os coordenadores, observamos que há uma organização para tratar as questões administrativas e pedagógicas do curso, mas as questões pedagógicas são compreendidas, na prática, como uma avaliação de desempenho dos tutores no curso. Também observamos por meio dos entrevistados a defesa por um maior posicionamento dos professores junto às disciplinas que atuam, o que impediria, nesse caso, que o tutor atuasse como professor. Sobre uma temática específica observada como necessidade de formação dos tutores, vale destacar a questão da transposição didática, no que tange ao tratamento da linguagem em ambientes online.

2.3.2 Licenciatura em Computação

Dando continuidade à apresentação dos dados de pesquisa, passaremos a discorrer sobre as questões relativas à formação de tutores e atuação de seus gestores no curso de Licenciatura em Computação. Tendo a vinculação do Coordenador de Curso e do Coordenador de Tutoria no curso, a análise dos dados contará com a síntese das entrevistas de ambos coordenadores. O curso de Licenciatura em Computação funciona desde 2010 na modalidade a distância tendo formado aproximadamente 100 ou 120 alunos nessa trajetória.

A CC2 tem pouco tempo na função, apenas 1 ano, no entanto demonstra grande experiência com a modalidade a distância, já tendo atuado anteriormente como Coordenadora UAB, diretora do CEAD, aluna, tutora, desenvolvimento de material didático, trabalhou no MEC e no Conselho do Estado de Minas Gerais para avaliar cursos a distância, totalizando 16 anos de experiência com a EaD. Já a CT2 atua na função desde setembro de 2016. No entanto, já possui larga experiência, pois coordenou o curso anteriormente por 6 anos, já atuou antes da UAB como

coordenadora da educação a distância nesta universidade e esteve no MEC na época da criação da UAB.

Ambas coordenadoras relataram que seus trabalhos durante a graduação e pós-graduação foram relacionados à modalidade de EaD e ressaltam que se mantêm atualizadas na área por meio da participação em congressos, leituras, pesquisas. De acordo com Belloni (1999) a EaD pode contribuir de maneira significativa para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais. Ainda aponta que a EaD poderá contribuir para a expansão e melhoria dos sistemas de ensino superior no sentido da convergência, integração das duas modalidades. Esse entendimento de que a EaD apresenta vantagens também para quem atua na modalidade presencial foi evidenciada na fala da CC2. Vejamos:

Eu acho também que nós, professores, quando atuamos na EaD e também no presencial, passamos a atuar melhor no presencial por conhecer a forma da EaD. Principalmente, com essa forma específica de trabalhar com a EaD. (CC2. Entrevista realizada em 17 mar. 2017)

Daniel Mill (2012) amplia a questão apresentada pela CC2 de que seria essencial considerarmos a educação como educação, sem adjetivos, e que o mais importante é compreender o que podemos agregar de uma modalidade à outra caminhando rumo a uma educação de qualidade, diluindo certos preconceitos que advêm da dicotomia presencial/distância criada.

No que concerne às funções exercidas pelos coordenadores entrevistados, o CT2 ressaltou que considera suas ações mais pedagógicas que burocráticas, pois age na seleção, no acompanhamento, na orientação, na seleção do tutor para atuar nos polos. Já o CC2 descreveu suas atividades com base em duas demandas principais: (i) parte burocrática/administrativa e (ii) a pedagógica.

Sobre essa demanda burocrática, o CC2 a relaciona com a falta de preparação da UFJF para receber os alunos da EaD. Isso acaba concentrando atividades burocráticas na coordenação, que é o elo do curso com a universidade. Segundo a CC2,

O curso presencial o aluno está aqui na universidade então muitas das atividades ele vai até a Central de atendimento, o aluno mesmo

faz. Na EaD não. O aluno solicita isso tudo à equipe da coordenação. Então tem um trabalho burocrático muito grande e exige muito da coordenação, principalmente muita atenção, porque qualquer deslize, esquecimento ou mesmo se você deixar de responder prontamente o aluno, ele se sente desmotivado e ele desiste. Então há um trabalho burocrático muito grande. (CC2. Entrevista realizada em 17/03/2017)

Tais considerações nos apontam para a questão da história da UAB brasileira, já que essa experiência aproveitou as universidades presenciais já existentes para investir nos cursos da modalidade a distância, e podem, nesse processo, não ter se reestruturado para atender às demandas de um público novo. Mill (2012) ressalta que as poucas iniciativas de criação de alguma universidade totalmente virtual no Brasil não obtiveram sucesso e defende que o movimento mais profícuo seria a busca pela incorporação das atividades virtuais no cotidiano da vida universitária, já constituída como instituição presencial. Assim, denota-se que na UFJF em questão talvez falte essa incorporação a que Mill (2012) se refere, e também uma organização mais efetiva para atender às demandas dos alunos da EaD, considerando suas especificidades.

Como maior desafio, a CC2 ressalta a conciliação de todas as demandas de coordenar um curso a distância com sua atuação e demandas também como professora efetiva da modalidade presencial na UFJF. Nesse sentido, percebemos também uma precarização do trabalho do professor e do coordenador de curso, já que além da multiplicidade de tarefas, verificamos que sua atuação no projeto UAB não é computada em sua carga horária de trabalho. Assim, suas atividades na EaD são conciliadas com as de professor no ensino presencial, sendo que, muitas vezes, esse profissional tem regime de dedicação exclusiva de 40 horas semanais na universidade acrescida de 20 horas no curso a distância. Infere-se que, em algum momento, sua atuação em determinada modalidade e função pode ficar prejudicada.

No que concerne às funções pedagógicas no curso, a CC2 ressaltou o seguinte:

Eu converso com os tutores semanalmente. Nós temos um AVA de interação entre os agentes de EaD. Quem são os agentes? Coordenação, professores, tutores presenciais, tutores a distância e coordenação do polo. Então esse é um AVA só dos agentes. Nele nós colocamos todas as informações, calendários, orientações, como ser um professor, como ser um tutor, quais são as diretrizes... A gente vem trabalhando com isso sempre. E semanalmente a gente encaminha mensagens sempre que necessário. Conversa com eles orientando como é que tem que ser aplicada uma prova, quando há necessidade. Como que eles tem que atuar no ambiente virtual,

como eles tem que abordar o aluno. Então nós fazemos esse acompanhamento. Essa é uma forma. (CC2. Entrevista realizada em 17 mar. 2017)

Observamos, portanto, que há uma atuação pedagógica baseada no ambiente virtual, o qual, segundo a CC2, é um modelo que atende muito bem às demandas pedagógicas. No entanto, a CT2 alerta que é um modelo ainda muito simples e se resume a fórum e avisos.

Outra questão citada na dimensão pedagógica da atuação do CC2 foi a orientação dos professores, partindo da ideia de que muitos não têm formação ou experiência para atuação na modalidade.

O trabalho pedagógico também recai sobre o coordenador, não só a reformulação, as questões do PPC, mas também a questão de orientação dos professores. Nem todos os professores do departamento tem formação pra EaD. E então a gente tem essa dificuldade, essa função de estar atendendo o professor, orientando ele na questão pedagógica quanto ao processo de ensino-aprendizagem, à organização do AVA, ao desenho do AVA, como se coloca o material, como é que se avalia. (CC2. Entrevista realizada em 17 mar. 2017)

Interessante observar que a CT2 também ressaltou essa questão de desconhecimento, por parte de alguns professores, sobre a modalidade, o qual configura um grande gargalo, pois ocasiona uma transferência de métodos do presencial para a EaD. Nesse sentido, observamos a importância da formação continuada se estender a todos os atores da EaD, considerando que muitos têm atuado sem um conhecimento prévio das especificidades da modalidade, bem como conhecimentos instrumentais a respeito da tecnologia, como foi ressaltado na fala da CC2.

O CT2 considera sua função essencial na EaD devido à quantidade de pessoas envolvidas num curso a distância. E denota-se, em sua fala, um envolvimento maior com os tutores presenciais, aqueles que atuam nos polos. Vejamos:

Eu acho que o Coordenador de Tutoria é essencial, a gente sempre necessitou pela quantidade de pessoas envolvidas, principalmente, né? Nós temos professores, temos tutores presenciais, temos tutor a distância. Então um curso deste que tem prática no local, laboratórios de computação, a gente precisa de tutores com formação adequada no polo. Para as atividades presenciais, as avaliações, laboratórios,

as oficinas... O aluno não consegue, infelizmente, com os recursos que a gente tem hoje fazer sozinho. Eles precisam desse suporte, desse apoio da coordenação. (CT2. Entrevista realizada em 25 abr. 2017)

Nesse sentido, observamos uma organização do curso específica com um enfoque mais prático que admite uma maior atenção aos polos de apoio presenciais, no que diz respeito ao suporte como infraestrutura e recursos humanos adequados para atender os alunos. Essa configuração acaba desenhando um modo específico de condução das atividades do curso voltadas mais para os polos de apoio presenciais.

Sobre uma atuação da CT2 junto aos tutores a distância, denota-se certa indefinição de qual agente é responsável pela formação desses atores no curso, conforme fala abaixo:

Nessa gestão ainda não teve formação. Já teve um ano e não teve nada. Não sei se é pra gente fazer ou se é pra eles... Se é falta de recursos, não sei. Mas ainda não tivemos. Porque, até então, mesmo, às vezes, não atendendo adequadamente sempre tinha muita formação para o tutor, né?! Então a gente trabalha em paralelo com manuais de tutor, orientação para aplicar avaliação, tem as regras específicas do curso. (CT2. Entrevista realizada em 25 abr. 2017)

Nesse sentido, inferimos que essa indefinição da responsabilidade da formação do tutor e a descontinuidade dos cursos de formação, devido à falta de uma política de formação de tutores da CAPES, que não disponibiliza, atualmente, nenhum recurso para este processo, contribuem para a ausência de uma política de formação dos agentes da EaD dentro da UFJF.

Sobre o perfil e a função dos tutores no seu curso, a CC2 relatou o seguinte:

Precisa ter uma formação específica do curso, a disponibilidade de tempo dele em estar acompanhando o aluno, dando o feedback muito rápido, tem que ser um tutor atencioso. É difícil avaliar isso via edital, então a gente avalia pela experiência que essa pessoa tem na EaD, então a gente acaba confiando um pouco nisso. E que ele tenha também perfil de ser motivador. Ele não é o professor, mas ele tem que ser um motivador. Ele tem que saber estimular o aluno para que o aluno acompanhe semanalmente ou diariamente conforme a orientação do professor para que o aluno não desista. (CC2. Entrevista realizada em 17 mar. 2017)

Nesse sentido, podemos destacar os seguintes verbos citados pela CC2: acompanhar, estimular, motivar, ser atencioso, estar disponível. Assim, retomando a conceituação de tutor, já discutida no item 2.1.2, podemos observar a prevalência, segundo Maggio (2001), da ideia de guia como definidora da tarefa do tutor. Vale ressaltar que compreender como são organizadas e definidas as funções e atribuições dos sujeitos no curso nos ajuda a compreender qual seria a concepção de EaD adotada. A concepção de EaD neste curso nos parece se aproximar do que Maggio (2001) ressalta como perspectiva tradicional de EaD, ainda muito cabível em alguns modelos de EaD no Brasil.

Nas perspectivas tradicionais da modalidade a distância, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. (...) Sustentava-se que o tutor não ensinava – quando ‘ensinar’ era sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas (MAGGIO, 2001, p.p. 95-96).

Tavares (2011) associa essa questão à metáfora teatral. Nessa metáfora, o tutor assumiria um papel de coadjuvante. Assim sendo, o tutor atua numa peça em que ele não tem autoria, nem participação na direção, apesar de estar em contato direto com o público e de estabelecer laços e vínculos com ele, nos momentos principais precisa sair de cena e ceder o crédito a outros atores que desempenham papéis principais. Tais papéis podem ser representados pelos outros atores que codividem a docência no modelo da UAB, que prevê uma hierarquia na EaD, que aqui parecem ser os tutores presenciais, o professor conteudista e o professor formador.

No que concerne à consideração do tutor como professor na EaD, a CC2 demonstrou um entendimento, por meio de pesquisas da área, que, em geral, ele assume este papel. Mas, especificamente, em seu curso, o tutor não exerce o papel de professor. Vejamos:

Eu acho que no geral na EaD no Brasil, analisando as pesquisas e lendo eu acho que ele assume. Na Licomp nós temos assim, tirando raras exceções de alguns professores que não conhecem a metodologia aí deixam a carga para o tutor... O nosso tutor a distância ele não tem essa função. A função dele é tutor. É acompanhar, é corrigir... Ele vai corrigir atividade, mas como é que isso acontece? A partir de orientação do professor. Tudo sob o olhar do professor. Tem alguns professores que não tem formação na

EaD, nem todos tem essa formação. E alguns desses professores acabam deixando um pouco a carga da função de professor para os tutores, mas a gente vem trabalhando isso porque não pode. Tutor é tutor, professor é professor. Mesmo porque você não pode comparar a carga horária e questões financeiras. (CC2. Entrevista realizada em 17 mar. 2017)

Nesse contexto, é importante refletirmos se acompanhar e corrigir as atividades dos alunos não constituem também funções docentes. Observamos, nesse caso, a questão que Mill (2012) aponta de que o tutor e outros atores da EaD podem ou não ser considerados docentes na medida em que realizam um trabalho mais ou menos influente no ensino-aprendizagem e isso dependerá do modelo pedagógico adotado pelo curso. Nesse sentido, percebemos que, talvez, no curso, há um entendimento de que o trabalho do tutor não deve sobrepor-se ao trabalho do professor da disciplina, principalmente, porque a CC2 enfatiza que o tutor não pode atuar como docente.

Outra questão apontada nessa fala da CC2 é o reconhecimento de que, nos casos em que o professor não tem formação adequada para atuação na EaD, desconhecendo a metodologia da modalidade, ele acaba deixando uma carga de trabalho maior para o tutor. Nesse sentido, observamos, mais uma vez, que alguns tutores, diante da situação relatada, acabam exercendo o papel de professor no curso, segundo a concepção que a coordenadora do curso tem de docência.

Sobre a alocação dos tutores no curso, vale ressaltar uma especificidade comum em alguns cursos da UFJF, que é o intercâmbio de tutores nos cursos. De acordo com a explicação da CT2, quando necessitam, por exemplo, de um tutor da faculdade de educação, por conta da disciplina do curso, o curso de Pedagogia indica um tutor para atuar. E nesse sentido, a CT2 aponta uma atuação diferenciada dos tutores.

No nosso curso não, longe de ser professor. A não ser, os professores da faculdade de educação. Os nossos aqui, e os da matemática, não. Na educação eu vejo que eles deixam mais responsabilidades para os tutores do que os nossos. As disciplinas nossas que são a cargo deles, algumas, não são todas não, os professores deixam mais responsabilidades. Os nossos são bem em função de tutoria mesmo. Tirar dúvida, colocar exemplo, avaliar algumas tarefas, mas não são responsáveis por elaborar uma avaliação, de criar conteúdo. (CT2. Entrevista realizada em 25 abr. 2017)

Consideramos, nesse sentido, uma atuação mais proativa dos tutores advindos do curso de Licenciatura em Pedagogia para atuar no curso de Licenciatura em Computação e isso pode ser explicado pela concepção de atuação docente existente no curso de origem, o qual veremos adiante na entrevista com os coordenadores do curso de Licenciatura em Pedagogia.

As coordenadoras concordaram que não há um programa de formação continuada dentro do curso e que o que acontece no curso são apenas orientações, um acompanhamento, via o ambiente virtual de aprendizagem. Sobre a possibilidade de encontros formativos presenciais a CT2 apontou o empecilho da falta de recursos para ir visitar os polos e também para trazer os tutores presenciais a Juiz de Fora para capacitação. Interessante perceber que o entrevistado não referenciou essa dificuldade com relação aos tutores a distância.

A CC2, inclusive, defende a criação de um curso de especialização para a EaD. Vejamos:

Eu acho que a universidade deveria pensar num curso de especialização para todos os nossos tutores. Nós temos um corpo docente extremamente qualificado na UFJF. E, nesse sentido, não são só questões pedagógicas, questões tecnológicas, questões psicológicas. São várias questões porque o tutor não atua só no processo de ensino-aprendizagem, ele tem que conhecer muito bem as tecnologias, ele tem que orientar o aluno a buscar materiais complementares, e entra questões também na área da psicologia, ele tem que entender um pouco esse aluno que está distante precisando de apoio. Acho que uma especialização que envolva no mínimo essas três áreas e, a partir disso, o curso pode ampliar mais. (CC2. Entrevista realizada em 17 mar. 2017)

Assim, a CC2 sugere uma especialização que abarque as questões pedagógicas, tecnológicas e psicológicas. Nesse sentido, observamos que o entendimento da formação continuada para a CC2 diz respeito a uma formação mais abrangente do profissional para atuar na EaD.

Sobre o interesse dos tutores pela formação continuada, a CC2 ressaltou que é positivo, tendo em vista as perguntas dos tutores sobre quando será oferecida a capacitação. E comentou sobre a possibilidade de formação também aos professores. A CT2 sugere encontros, cursos, materiais disponíveis online para que pudessem responder. Cabendo aos coordenadores e ao CEAD exigir essa participação, não vendo problema nenhum que alguma coisa seja minimamente obrigatória.

Ambas coordenadoras concordam que o CEAD seria o órgão responsável pela política de EaD dentro da universidade e que deveria se envolver nas questões de formação dos tutores.

É função do CEAD sim, fazer essas capacitações, fazer essa especialização, trabalhar mais próximo dos tutores presenciais, mas isso tem que ser feito conjuntamente com os coordenadores, não pode ser feita questões isoladas. Quando você faz questões isoladas sem o conhecimento do curso, sem o acompanhamento da coordenação do curso, você está formando, capacitando pessoas pra quem? Pra atuar em qualquer função menos para o curso que o tutor atua. (CC2. Entrevista realizada em 17 mar. 2017)

A CC2 atribui a função da formação dos tutores ao CEAD. No entanto, pondera que essa formação a ser oferecida deve ser em conjunto com a coordenação do curso. Isso coaduna com a perspectiva de formação continuada que defendemos, considerando que cada curso tem uma especificidade e apresenta uma necessidade formativa diferente e que ninguém saberia melhor as demandas que surgem do que os atuantes e gestores do próprio curso. Nesse sentido, consideramos a importância de se definir mais claramente quais as funções e atribuições de cada instância de gestão da EaD – CEAD e coordenações de curso – no que diz respeito à formação continuada no âmbito dos cursos, o que compete a cada instância e o que elas têm para oferecer no atendimento das demandas de formação dos tutores.

A CT2 complementa dizendo que falta uma política de formação dentro da UFJF tanto para os tutores presenciais quanto para os tutores a distância. Essa política de tutoria ajudaria a definir as ações dos tutores, pois são atuações diferenciadas e evitaria uma atuação do tutor como professor, que, segundo ela, não deveria acontecer. A CT2 pondera que excelentes professores (no presencial) não são, necessariamente, bons tutores (na EaD) e que há competências específicas para atuação na tutoria.

Na tutoria você tem que responder o aluno num prazo bem imediato, com respostas claras, no meu entender, com educação, porque muitas vezes a gente percebe a falta de paciência. Às vezes, esclarecer que a gente tem alunos com mais dificuldade que querem detalhar tudo, então eu acho que tem essas características intrínsecas também da pessoa, que é a motivação, que é gostar de trabalhar, de entender o seu papel no processo educacional. (CT2. Entrevista realizada em 25 abr. 2017)

Enfim, a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores deste curso, em específico, observamos a demanda por formação continuada no curso, que oferece somente orientações por meio do ambiente virtual de aprendizagem. Devido ao modelo específico do curso, pudemos compreender que sua organização tem um foco nos polos de apoio presenciais e os tutores atuantes nesses polos, os quais demandam um olhar mais atencioso por parte da coordenação do curso no que diz respeito à formação desses sujeitos. Também observamos uma demanda pela incorporação da modalidade a distância na UFJF para atender às especificidades dos alunos da EaD, tornando os processos burocráticos mais acessíveis a eles e, nesse sentido, contribuindo para a diminuição de demanda para os coordenadores, dando, assim, mais espaço para que possam se envolver com as questões mais pedagógicas dos cursos.

2.3.3 Licenciatura em Educação Física

Dando continuidade à apresentação dos dados, procederemos, agora, ao curso de Licenciatura em Educação Física. Esse curso apresenta em seu corpo de gestores o Coordenador de Curso e o Coordenador de Tutoria. No entanto, não foi possível realizarmos a entrevista com o Coordenador de Tutoria. Assim, apresentaremos a análise com a entrevista realizada com o Coordenador do Curso (CC3), a qual possibilitou uma compreensão a respeito da formação dos tutores atuantes.

O curso de Licenciatura em Educação Física iniciou-se em 2012 e o CC3 está atuando na função a aproximadamente 1 ano. A respeito de uma experiência na EaD em outras funções, o CC3 ressaltou que sua trajetória na modalidade iniciou-se como tutor a distância em cursos de atualização e extensão, depois, coordenador de tutoria, professor de disciplina na graduação e, agora, coordenador de curso. Diante dessa experiência, o CC3 ressaltou que consegue dialogar e compreender as dificuldades e necessidades de cada agente da EaD, o que facilita na coordenação do curso e no diálogo que mantém com seus agentes.

O CC3 ressaltou que busca se atualizar na modalidade por meio de participação em congressos e discussões sobre a temática. Sobre uma formação específica para atuação na modalidade o CC3 ressaltou o curso do CEAD de

formação de tutores, em 2007, o qual muito contribuiu para sua formação. Segundo o CC3, o curso não se prendeu a uma formação instrumental da plataforma, pois, antes de entrar nessa questão técnica, foram trabalhados aspectos metodológicos da educação a distância.

Então algumas pessoas que tem certa resistência à questão da EaD e não são poucas, muitas dentro da própria universidade, e dentro do próprio curso, têm professores que não participam e desconfiam do próprio processo, essa formação nos permitiu dialogar e discutir a respeito dessa questão. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Denota-se que a fala do CC3 a respeito da desconfiança de muitos professores com relação à EaD ressalta que ainda persiste a ideia de depreciação da modalidade com relação à modalidade presencial. Belloni (1999) nos explica que uma das grandes dificuldades da EaD tem a ver com essa posição de baixo prestígio na educação.

Tendo sido considerada por longo tempo uma solução paliativa, emergencial ou marginal com relação aos sistemas convencionais, a EaD é geralmente vista pelo público em geral e pelos atores no campo da educação – mesmo por aqueles que nela atuam – como uma segunda oportunidade para os que não tiveram acesso ou abandonaram o ensino regular. Essa percepção gera dúvidas quanto à qualidade do ensino oferecido por sistemas de EaD e tende a enfatizar os fracassos, não obstante o sucesso de muitas experiências e a credibilidade de algumas das grandes universidades abertas européias. (BELLONI, 1999, p. 99)

Nesse sentido, observamos que é preciso enfatizar, apesar de todos os obstáculos, o sucesso das experiências da modalidade a distância, tendo em vista que a EaD da UFJF busca a mesma qualidade dos cursos oferecidos presencialmente, afinal são conferidos os mesmos diplomas, sem distinção a respeito da modalidade cursada.

No entanto, a respeito desses obstáculos, denota-se que o desconhecimento da modalidade pelos professores acaba ocasionando uma transposição dos processos presenciais para a EaD. Vejamos:

Faz-se muito a relação do atendimento dos alunos da EaD baseado no presencial. Há comparação e até uma forma de atuação, até mesmo do processo das atividades, do processo de avaliação, em todo esse sentido. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Assim sendo, observamos a importância de ampliação das ações de formação a todos os atores da EaD, tendo em vista um desconhecimento das especificidades da modalidade a distância e uma familiaridade com a modalidade presencial.

A respeito das suas funções no curso em que coordena o CC3 demonstrou um entendimento de atuação em duas dimensões principais: administrativa e pedagógica.

Eu acho que tem que atuar em ambas. Até porque existem discussões com relação à questão do próprio projeto pedagógico, então é uma questão de participação do coordenador no campo pedagógico, acadêmico. Porém o que eu observo agora nesse 1 ano é que as questões administrativas se sobrepõem às questões pedagógicas. Então isso fica bastante complicado. A gente tenta estar atuando nessa questão do pedagógico e do administrativo, mas atualmente, o que eu tenho sentido, é que meu maior dispêndio de energia se dá com a questão das atividades administrativas. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Observamos, assim, um reconhecimento de que, como coordenador, deveria atuar nas duas dimensões: pedagógica e administrativa. No entanto, há uma sobrecarga das demandas administrativas, que fazem o CC3 enfatizar a importância do Coordenador de Tutoria para suprir as demandas pedagógicas. Vejamos:

Tendo em vista que o coordenador tem o maior dispêndio de energia com essas questões administrativas, burocráticas e tudo, mas também tem essa questão da sua atuação pedagógica, e como essa função administrativa ela está se sobrepondo à questão pedagógica, o Coordenador de Tutoria é essencial. Porque ele é que faz esse acompanhamento dos tutores junto à relação do tutor-aluno. Então trabalhar nessas questões da forma com o desenvolvimento das atividades, como se relacionar junto aos alunos, a questão da motivação, a abordagem metodológica da EaD. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Observamos que o CC3 aponta as funções pedagógicas atinentes ao Coordenador de Tutoria. No entanto, sua fala a seguir descreve um impasse na atuação pedagógica desse ator. Vejamos:

Os tutores hoje não têm essa noção de EaD. Acham que é justamente você pegar e dar aula, ministrar o conteúdo, ir lá dar aula, então falta essa noção do que é a EaD. E o Coordenador de Tutoria tenta amenizar essa situação, mas é complicado. Porque acaba que até mesmo o próprio tutor ou o Coordenador de Tutoria atende

algumas demandas que a coordenação pede de questões burocráticas também. Então tem uma sobreposição nesse aspecto. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Assim sendo, podemos inferir, a partir desse relato, que essa sobreposição de funções tende a relegar as funções pedagógicas de responsabilidade do Coordenador de Tutoria a segundo plano, devido à grande demanda burocrática e administrativa do curso.

No que concerne à dimensão de sua atuação pedagógica no curso, o CC3 ressaltou que faz reuniões mensais, que no início do curso são mais frequentes, com uma periodicidade semanal ou quinzenal com os tutores e que participa algumas vezes dessas reuniões e discussões. No entanto, adianta que essas reuniões têm tratado mais de questões administrativas e burocráticas do curso que pedagógicas. Não obstante, o CC3 cita um projeto em andamento com a CT3 que buscará encaminhar questões e temáticas da EaD para essas reuniões. Vejamos:

A gente está tentando agora, quando a ... assumiu a Coordenação de Tutoria, montar um cronograma de temáticas específicas da questão da atuação na EaD. Então a gente está montando um cronograma pra fazer essas reuniões. Mas a maioria das vezes, pra trás, sempre foi o Coordenador de Tutoria solucionando demandas administrativas, sobre quantos alunos estão frequentes, o que a gente tem que fazer para diminuir a evasão, melhorar a participação... Trabalhava mais nesse sentido e não de temáticas. Agora que a gente está tentando fazer isso, pensando nisso. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Nesse sentido, observamos que o CC3 reconhece que a ausência de um espaço para as questões pedagógicas é uma dificuldade para o curso e que estão tentando se movimentar nesse sentido. Mas, denota-se que, no momento, não há ações institucionalizadas que se aproximem de um programa de formação continuada dos tutores no âmbito do curso.

Inferimos, por meio de sua fala, uma compreensão de que a formação continuada deve ser planejada com temáticas previamente definidas e não das demandas que surgem ao longo do curso de forma a suprir as necessidades dos tutores atuantes. Sobre essa perspectiva concordamos com as ideias de Santos *et al* (2010):

Entendemos que a formação dos professores deve contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia,

mas também o permanente diálogo com outros espaços de formação. Portanto, essa formação deve partir dos conflitos, das interrogações, das tensões, dos questionamentos que emergem cotidianamente e que podem ser a matéria-prima para a reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas. (SANTOS et al, 2010, p. 33)

Essa perspectiva de formação continuada tende a favorecer uma troca de experiências e uma formação mais reflexiva, com um olhar sobre a prática docente.

No que concerne ao perfil e às funções que os tutores a distância exercem no curso, o CC3 ressaltou o seguinte:

Primeiro ter o domínio dos conteúdos das disciplinas das quais ele está responsável. O segundo é que ele seja uma pessoa mediadora e motivadora dos alunos nessa relação da plataforma. Esse é o perfil que a gente coloca. E tenha também um bom domínio do ambiente virtual de aprendizagem. Já as funções, eles acompanham o desenvolvimento das disciplinas, das atividades que são solicitadas, desenvolvem os encontros pedagógicos presenciais e corrigem as atividades das disciplinas. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Observamos que o perfil e as funções citadas pelo CC3 a respeito dos tutores compreendem funções pedagógicas ligadas à mediação no AVA, atividades presenciais e responsabilidade com a correção/avaliação das disciplinas.

Outra observação sobre os tutores a distância diz respeito à autonomia do professor no curso para decidir sobre o contato que manterá com os respectivos tutores na condução da disciplina. Ou seja, o CC3 sabe, por meio de relatos dos tutores, que alguns participam do desenvolvimento das disciplinas junto aos professores e outros não. De acordo com o CC3,

Essas reuniões variam de acordo com cada professor, existem professores que se reúnem com os tutores semanalmente de forma presencial e outros quinzenalmente, e outros fazem reuniões através de 114kype. Há até professores que se utilizam da formação de grupos do aplicativo whatsapp para solução de problemas, respostas e questionamentos mais rápidos. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Esse relato demonstra que há uma autonomia na condução das disciplinas do curso pelos professores, que o CC3 se envolve pouco na questão de organização e condução das disciplinas. Além disso, é possível perceber que a construção e

desenvolvimento de algumas disciplinas podem não ter uma participação ativa dos tutores. Sobre essa questão Mill (2011) reitera que

Os tutores geralmente não participam da concepção da disciplina e dos seus materiais didáticos. Suas atividades iniciam-se na oferta da disciplina, que já está planejada, logo após a matrícula dos alunos. Há exceções, e seria bom que fosse o contrário, pois a concepção dos materiais didáticos afeta intensamente a qualidade da interação entre formador e educandos. (p. 271)

Nesse sentido, concordamos com Mill (2011) do quão seria importante uma construção da disciplina em colaboração entre professores e tutores, visando uma diluição da fragmentação da ação docente tão observada na EaD.

Essa fragmentação nos remete a um problema na EaD a respeito da dificuldade do docente compreender o trabalho colaborativo. De acordo com Lapa e Pretto (2010),

É possível reconhecer essa dificuldade, por exemplo, quando o professor não trata o tutor como um professor como ele e atribui à tutoria um papel administrativo, de cobrar presença e trabalhos. Ou quando o professor planeja tudo sozinho e espera que os outros professores e tutores apenas executem a sua proposta, quando esses sequer conseguem compreender os objetivos pedagógicos que a orientaram, tornando-se, assim, um professor de script de autoria alheia, conforme expressa Lucila Pesce (2007). Ou ainda quando ele fragmenta o processo de ensino e de aprendizagem organizando as atividades docentes em separado: alguns interagem no ambiente, outros avaliam, outros “ensinam”, como se ele e os outros professores pudessem ausentar-se de parte integrante do processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno e apenas interferir em partes isoladas do processo. (p.p. 84-85)

Assim sendo, observamos que a formação para o trabalho colaborativo deveria se configurar como elemento característico das formações para atuação na EaD. A própria compreensão da atuação docente do tutor a distância, valorizando-o como tal constituem características que deverão ser consideradas nos modelos UAB das universidades.

Quanto à atuação do tutor no curso, o CC3 demonstrou um entendimento de que o tutor, na verdade, é um professor. Inicialmente por causa de sua formação na área e também por sua atuação, no entanto reconhece que meios normativos impedem essa consideração.

Na verdade ele é um professor, atua como professor na plataforma, e tem essa fala de que a CAPES determina que não seja. É uma

comodidade da CAPES, não sei se seria esse o termo certo, mas é a questão de valores e tal. Eu entendo, particularmente, como sendo um processo de precarização do trabalho. É uma forma de precarização do trabalho do professor. (CC3. Entrevista realizada em 10/04/2017)

Nesse sentido, o CC3 ressalta a perspectiva trabalhista da ação docente na EaD, que apresenta a questão da precarização do trabalho, que desvaloriza, em certa medida, a atuação do tutor na modalidade. Essa perspectiva da precarização é apontada mais de uma vez nas entrevistas, em consonância com os outros cursos.

Mesmo apresentando um entendimento de que o tutor é professor, no seu curso, observamos que, na prática, a autonomia relativa à atuação do tutor é concebida pelos professores das disciplinas e não há interferência do CC3 na organização e desenvolvimento dessas disciplinas. Vejamos o que diz o CC3 a respeito da autonomia do tutor para conduzir ou propor outros meios e materiais para a disciplina em que atua:

Nisso ele trabalha com o próprio professor da disciplina. E aí eu não interfiro porque não é um papel do coordenador estar interferindo nas disciplinas e como elas são desenvolvidas. Eu parto do princípio que se ele é tutor, ele tem que ter essa orientação do professor e aí não dá pra eu ver com esses 14 professores, como cada um desenvolve sua disciplina, como funciona. (CC3. Entrevista realizada em 10/04/2017)

Assim sendo, denota-se certo desprendimento do CC3 no que se refere à condução das disciplinas e no envolvimento com os professores, o que nos parece uma questão delicada dentro do curso. Reconhecemos, nesse sentido, a autonomia concedida aos professores na condução das disciplinas e no relacionamento com seus respectivos tutores, mas também é importante refletir sobre o estabelecimento de uma diretriz comum dentro do curso, com clareza das concepções e escolhas de cada ator da EaD na condução das disciplinas. Isso reacende a importância da organização de espaços de formação dedicados a todos os atores envolvidos no curso numa perspectiva de formação para o trabalho coletivo.

De acordo com Lapa e Pretto (2010),

Geralmente, por conta das determinações da cultura escolar e da formação de professores, o professor não sabe trabalhar coletivamente. Como o maestro de uma equipe docente, responsável, em grupo, pela oferta de uma trajetória de aprendizagem para os alunos, esse professor frequentemente vacila

nessa concepção de docência coletiva e reforça outras concepções que são insuficientes. Ele muitas vezes não tem sequer consciência de tudo o que faz na sua atividade docente não consegue compartilhar isso com outras pessoas, abrindo suas estratégias, planejando conjuntamente, delegando e dividindo responsabilidades, não fazendo questão do controle e do poder do papel central. (p. 84)

E é nesse sentido que emerge a importância de um espaço de formação que vise à coletividade, já que, na EaD, o trabalho docente é muito fragmentado e nem sempre todos os atores envolvidos – coordenadores, professores, tutores - dialogam a respeito do fazer docente.

No que concerne a alguma lacuna na formação desses tutores atuantes, o CC3 ressaltou demandas de formação teórica sobre ead e tecnológica/instrumental acerca dos recursos de aprendizagem. Tendo em vista a ausência de um programa de formação continuada de tutores no curso o CC3 delega a função da formação de tutores ao CEAD, responsabilizando-o. Vejamos:

Eu entendo que o CEAD é o centro de educação a distância. E a sua existência não é só única e exclusivamente administrativa, ela também é acadêmica. E essas questões que eu pontuei aqui com você agora não são exclusivas de um curso, são de todos os cursos. Então o CEAD é responsável por isso. Não é só uma questão burocrática de distribuição de bolsas, acompanhamento, se é o professor que está atuando, quantas bolsas ele vai receber, ele precisa também estar atuando no campo pedagógico. Isso eu tenho observado que caiu. Isso foi se perdendo com o tempo... Perdeu-se na história... (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Observamos que o CC3 resalta que o CEAD não deve constituir-se somente um centro administrativo, mas também acadêmico e que ele entende que há uma omissão do órgão nesse campo. O CC3 utiliza o termo *responsável*, que remete ao entendimento de ser “aquele que responde pelos seus próprios atos ou pelas ações de outra pessoa; que assume suas obrigações; que tem responsabilidade, obrigação jurídica resultante do desrespeito de algum direito” (Dicionário Online de Português, acesso em 27/06/2017). Tendo em vista uma indefinição de quem é responsável pelas ações de formação continuada, compreendemos a necessidade de haver um diálogo e cooperação entre as duas esferas da gestão (CEAD e coordenações de curso) para pensar a formação de tutores e profissionais ligados à EAD. Na medida em que o CEAD pode ter uma infraestrutura e profissionais adequados para oferecer determinado tipo de formação, é a coordenação do curso que tem alcance à realidade de condução dos cursos e identificação de suas demandas formativas.

O CC3 defende também uma ação do CEAD na ampliação de polos, além do estado de Minas Gerais, pois, segundo o CC3, a atuação contínua em determinados polos limita sua ação, pois reflete no número de alunos que vão se matricular.

Hoje a política do próprio CEAD é atuar somente no Estado de Minas Gerais. Só que dentro dos limites que foram estabelecidos eu não tenho um número de cidades que tenham essa estrutura, então eu tenho que ficar repetindo as cidades. Às vezes, isso vai gerar pra mim, futuramente, uma diminuição de demanda, menos alunos escritos. Então eu vejo que o CEAD também tem que ser promotor e estimulador desses polos a se habilitarem junto a CAPES pra promover o oferecimento desses cursos que precisam de uma estrutura física específica. (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Nesse sentido, observamos o quanto a estrutura física dos polos de apoio presenciais é importante na configuração deste curso, em específico, e o quanto o CC3 reivindica uma atuação mais proativa do CEAD.

Por fim, compreendemos que o curso de Licenciatura em Educação Física, por meio da entrevista realizada, demanda uma sistematização da formação de seus tutores. No momento, não há ações de formação, mas vale ressaltar o reconhecimento de sua importância e a mobilização na tentativa de sistematização de uma formação continuada baseada em temáticas específicas, que está em andamento. Observamos também um formato de curso bastante voltado para interação de alunos e tutores nos polos presenciais do curso, e junto aos profissionais que nele atuam. Além disso, a importância de ações que possam envolver os atores que participam no curso – professores e tutores – de forma colaborativa, no desenvolvimento da disciplina e a necessidade de divulgação da EaD para a comunidade acadêmica, visando à erradicação das resistências ainda encontradas, inclusive, por professores que nela atuam.

2.3.4 Licenciatura em Física

Procederemos, agora, à análise da entrevista do Coordenador de Curso (CC4) de Licenciatura em Física, que não conta, atualmente, com o Coordenador de Tutoria em seu corpo de colaboradores.

Essa entrevista se deu por e-mail, devido à impossibilidade de marcação de um horário pra que a entrevista ocorresse presencialmente. Assim, a entrevista

aconteceu em duas etapas. A primeira etapa se deu com o envio das perguntas contidas no roteiro semiestruturado e a segunda com perguntas visando complementar algumas questões que não ficaram claras na primeira etapa.

O curso de Licenciatura em Física é oferecido desde 2008 e o CC4 atua na função há 3 anos, ressaltando experiência desde o início do curso como professor na modalidade.

A respeito de uma formação específica para atuar na EaD, o CC4 cita o curso oferecido pelo CEAD. Nesse sentido, observamos o protagonismo do CEAD ao ser provedor do contato inicial com a modalidade a distância a muitos professores da UFJF e tutores que hoje atuam na EaD. Como forma de atualização na área, o CC4 ressalta que, como a modalidade é muito nova no Brasil, ele busca se atualizar lendo trabalhos publicados no Brasil e no exterior.

Sobre as vantagens e desvantagens da modalidade EaD com relação ao ensino presencial, o CC4 ressalta que as duas modalidades são importantes e que cada uma tem um objetivo de atender a públicos com perfis diferentes. A respeito dessa questão de público específico, Litwin (2001) ressalta a tendência da EaD de enfatizar a autonomia do estudante no que diz respeito à flexibilidade de escolha dos tempos e espaços para a aprendizagem e que o resultado disso é que grande parte das matrículas na EaD é constituída de trabalhadores adultos.

No que concerne às funções do coordenador de curso, o CC4 ressalta, assim como a CC4 do curso de Licenciatura em Computação, uma falta de estrutura da universidade para atender às demandas da modalidade a distância, tendo como consequência uma maior demanda das funções administrativas/burocráticas que as pedagógicas.

Sobre essa questão Borges (2010) ressalta que

Embora a lei disponha sobre a equivalência dos cursos presenciais e a distância, a passagem da condição de projeto para a de cursos regulares impõe a necessidade de regulamentação acadêmica, de maneira que os alunos possam desfrutar plenamente de seus direitos junto à Universidade. A discussão sobre a melhor forma de realizar EaD acrescenta tensões à Universidade, pois o modelo administrativo é centralizador das ações a distância, enquanto diversos cursos e unidades pretendem integrar a concepção e gestão das modalidades presenciais e a distância sob seus cuidados. (BORGES, 2010, p. 65).

Nesse sentido, Litwin (2001) alerta que todas as características da EaD geram consequências para a gestão de projetos e programas da modalidade. De acordo com a autora, “é necessário criar uma estrutura mais flexível, tanto no nível acadêmico como no administrativo, o que se constata ao considerar que a variável ‘espaço’ tem uma significação particular na modalidade.” (LITWIN, 2001, p.44). Segundo o CC4, algumas demandas poderiam ser resolvidas pelo coordenador de polo, no entanto,

(...) o aluno sempre recorre à coordenação de curso. Até mesmo em pequenas coisas como, por exemplo, a necessidade de solicitar matrícula em disciplinas em todos os períodos e o preenchimento de formulários de equivalência ou dispensa de disciplinas. Os alunos presenciais têm essas e muitas outras informações mais facilmente, pois tem a possibilidade de buscá-las com os colegas ou até mesmo na própria UFJF. (CC4 – Entrevista realizada em 14 abr. 2017)

Nesse sentido, podemos inferir que a Coordenação de Curso sofre uma sobrecarga de demandas administrativas/burocráticas, que poderia ser delegada para outros setores específicos ou atores, o que acaba limitando uma atuação mais significativa no campo pedagógico.

Essa sobrecarga de demandas administrativas apresentadas pelo CC4 intensifica-se ainda mais diante da ausência do Coordenador de Tutoria no curso, já que o curso não conta, atualmente, com essa função, devido ao novo parâmetro de bolsas da CAPES/MEC. Assim, o CC4 descreveu as funções do Coordenador de Tutoria e ressaltou a importância dessa função nos cursos. Vejamos:

O coordenador de tutoria tem a função de administrar a seleção e desligamento de tutores, bem como atribuir funções na execução das atividades a distância e presencial. Acho que a presença do coordenador de tutoria não é somente necessidade, mas uma questão de sobrevivência para vários cursos a distância. (CC4. Entrevista realizada em 14 abr. 2017)

Interessante observar que as funções citadas pelo CC4 e que cabem ao Coordenador de Tutoria são funções basicamente administrativas. Não foram citadas funções relativas à atuação junto aos tutores no que concerne à sua formação e acompanhamento.

Como desafios enfrentados na coordenação do curso, o CC4 retoma a questão do controle das questões burocrático/administrativas e as questões

pedagógicas. Pontuou como questões administrativas o acompanhamento atento aos trabalhos individuais dos tutores presenciais e à distância; o olhar atento às ofertas em que cada tutor está vinculado para, então, elaborar editais quando for necessário; controle das viagens dos bolsistas para aplicação de atividades presenciais nos polos; manutenção do laboratório do curso de Física montados nos polos. Segundo o CC4, todas essas funções anteriormente ficavam à cargo do CT e, agora, são assumidas por ele.

Quanto às questões pedagógicas, o CC4 levantou algumas questões problematizadas no curso

Como ensinar à distância de forma eficiente alunos com diferentes formações básicas e que pertencem a polos com diferentes realidades tecnológicas? Outra questão também enfrentada, em particular no curso de física, como não podemos oferecer semestralmente todas as disciplinas da grade curricular, como acontece com o ensino presencial, surge uma dificuldade adicional que é selecionar algumas poucas disciplinas que sejam capazes de atender alunos que estão em diferentes momentos do curso. No caso da física isso se agrava porque o índice de reprovação é muito elevado. (CC4. Entrevista realizada em 14 abr. 2017)

As questões levantadas pelo CC4 salientam, de acordo com Lapa e Pretto (2010), as especificidades da EaD brasileira, pois há uma infraestrutura precária nos polos presenciais, falta de equipamentos, baixa velocidade de conexão, enfim, problemas que inviabilizam uma comunicação efetiva e a oferta de qualidade. No entanto, essa questão nos parece hoje relativa, já que, devido à democratização do acesso aos equipamentos tecnológicos e à conexão, tais elementos têm menos importância hoje, quando os alunos conectam em casa ou no trabalho.

Não obstante, são exatamente nesses locais onde os polos são instalados que as políticas colocam seu olhar e trazem, assim, uma enorme contradição: “onde mais se precisa chegar com uma formação de professores com qualidade é justamente onde encontramos as menores condições para que isso aconteça” (LAPA e PRETTO, 2010, p. 84). Assim sendo, aqueles modelos de curso que tem uma relação estreita e de dependência com o polo acabam tendo que lidar de maneira mais constante com essas limitações, o que parece ser uma característica desse curso.

Sua concepção de atuação pedagógica no curso, assim como foi recorrente em outras entrevistas, apresenta um cunho de monitoramento dos tutores. Vejamos:

Na medida do possível procuro acompanhar o trabalho dos tutores em todas as disciplinas. Sempre que posso, dou sugestões de atuação dos mesmos procurando sempre otimizar o aproveitamento dos alunos nas respectivas disciplinas. Quase sempre acompanho os tutores na plataforma de ensino e quando necessário são convocados para uma conversa individual. (CC4. Entrevista realizada em 14/04/2017)

Observamos assim, que a atuação pedagógica do CC4 não constitui uma atuação sistematizada e pré-definida. Podemos inferir por meio de sua fala que, ocasionalmente, o monitoramento dos tutores acontece e, quando convém, são realizadas intervenções na plataforma, buscando um aprimoramento/retificação do trabalho do tutor. Essa perspectiva nos aponta para a questão da importância do estabelecimento de espaços de formação para a troca de experiências e dúvidas prévias, antecipando questões importantes no que diz respeito à mediação na plataforma, evitando a reparação tardia dos problemas.

A respeito dos tutores no curso e sua função, o CC4 ressalta que é de competência dos tutores tanto a orientação acadêmica quanto a orientação não acadêmica. Vejamos no que isso consiste.

A orientação acadêmica do tutor é habilidade de responder adequadamente as dúvidas dos alunos, bem como usar a sua experiência de ensino para mostrar aos alunos a melhor forma de estudar e aprender. Por outro lado, a orientação não acadêmica do tutor é habilidade de responder a assuntos relacionados à organização e administração do curso ou a problemas de ordem pessoal ou emocional, orientar os alunos no sentido de buscar as soluções cabíveis em cada caso. Também é tarefa da tutoria promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre alunos, estimular o estudo em grupos e procurar motivar o estudante durante o curso para evitar evasão do sistema. (CC4. Entrevista realizada em 14 abr. 2017)

Nesse sentido, observamos que o CC4 lista diversas competências dos tutores que englobam a docência, no entanto, ele demonstra duas relativizações ao tecer sua consideração: “De certa forma um tutor a distância exerce um pouco o papel de professor” (Entrevista realizada em 14/04/2017). Em nossa concepção, não há dúvidas de que o tutor é professor diante de todas as atribuições colocadas a ele, considerando os múltiplos aspectos da docência, como a parte pedagógica, burocrática, bem como aspectos psicológicos. Assim, questionamos se os tutores em seu curso, em específico, têm conseguido atender a todas essas expectativas –

responder as dúvidas dos alunos; orientá-los sobre a forma de estudar; atender às demandas burocráticas do curso e da disciplina; responder às demandas de ordem pessoal e emocional dos alunos; promover o trabalho colaborativo e cooperativo; estimular e motivar os alunos.

Eu, juntamente com os professores, tenho orientado os tutores a seguir esses procedimentos. Difícil afirmar se temos conseguido os resultados esperados. Algumas vezes temos conseguido resultados, em outras não. Parece que isso depende do tutor e também do interesse do aluno em seguir as orientações. (CC4. Entrevista realizada em 14 abr. 2017)

O curso de Licenciatura em Física traz um cenário de lacuna na formação de tutores diferenciado, já que observamos uma demanda específica de formação para o tutor presencial, aquele que atua no polo. Segundo o CC4, nas regiões dos polos de apoio presenciais é difícil encontrar pessoas interessadas em atuar e com uma formação adequada. Percebemos que essa questão da dependência do tutor presencial leva a esse cenário de escassez de recursos humanos nos polos de apoio e pode tolher um dos objetivos principais que norteiam a política da UAB que é a interiorização da educação. Há de se buscar meios que possibilitem uma capacitação desses recursos humanos nos polos, bem como métodos diferenciados e mais flexíveis de EaD que possam suprir esse tipo de lacuna.

No que concerne à existência de um programa de formação continuada de tutores no curso, o CC4 ressaltou que com a falta de um Coordenador de Tutoria o trabalho de formação fica comprometido.

O que, de fato, está ocorrendo é que estamos reduzindo esses treinamentos e deixando praticamente toda essa tarefa para o CEAD. O único treinamento que eu, e também alguns professores, tem feito diz respeito aos trabalhos de laboratórios. Em relação ao uso da plataforma Moodle, na medida do possível, eu e os professores, temos simplesmente tirado dúvidas dos tutores quando eles já estão atuando nos AVAs das disciplinas. (CC4. Entrevista realizada em 14 abr. 2017)

Nesse sentido, percebemos que o entrevistado relacionou a questão de formação à dimensão tecnológica, e não à elementosteóricosou pedagógicos que usualmente se relacionam à formação profissional do tutor. Observamos também o uso do termo “treinamento” em sua fala para caracterizar uma formação continuada,

o que carrega, de acordo com Prada (1997) uma concepção filosófica específica. Imbernón (2010) define mais especificamente o termo.

A institucionalização da formação teve sua parte negativa, já que a formação do professor, historicamente envolvida por uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores e reforçados pelos processos de pesquisa positivistas e quantitativos que eram realizados, potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos e habilidades por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros. (IMBERNON, 2010, p. 19).

A conotação do termo “treinamento”, portanto, vai ao encontro da concepção colocada pelo entrevistado de cursos pontuais de instrumentação/técnica. Consideramos que essa concepção não coaduna com as perspectivas mais atuais de formação continuada, as quais lançam mão de uma reflexão sobre ação dos docentes, e de processos contínuos que atendem às necessidades formativas advindas da prática. Nessa perspectiva, nossa reflexão vai ao encontro de Mattar (2012) que pondera sobre as características da formação a ser oferecida institucionalmente: “é essencial que as instituições de ensino desenvolvam programas sérios de formação continuada de docentes em EaD, e não treinamentos de alguns dias ou horas” (MATTAR, 2012, p. 176).

Por fim, o CC4 mostrou-se favorável ao envolvimento do CEAD com as questões de formação continuada dos tutores, entretanto, ponderou que “treinamentos” específicos devem ser deixados para as Coordenações de Curso. Assim, esse coordenador sugere que o CEAD poderia contribuir na promoção de debates com os tutores a respeito, por exemplo, dos novos rumos da modalidade da educação a distância no Brasil e no mundo.

Assim sendo, o grande destaque do curso de Licenciatura em Física diz respeito à sobrecarga de funções que recaem sobre o Coordenador de Curso, já que o curso, atualmente, não conta com a função do Coordenador de Tutoria. Vale destacar que essa sobrecarga de funções é questão unânime nas falas dos entrevistados até então, e está sendo apontada como o maior gargalo para a atuação pedagógica dos gestores no curso em que atuam. Nesse sentido, compreendemos a importância do estabelecimento de uma formação continuada dos

tutores, já que a sobrecarga de funções impede que o Coordenador de Curso exerça essa função pedagógica essencial na EaD. Além disso, observamos uma demanda específica para a formação dos tutores presenciais nos polos e o estabelecimento de estratégias mais flexíveis dentro do curso quando da impossibilidade do atendimento à demanda no polo de apoio presencial.

2.3.5 Licenciatura em Matemática

Dando continuidade à apresentação dos dados de pesquisa, passaremos a discorrer sobre as questões relativas à formação de tutores e atuação de seus gestores no curso de Licenciatura em Matemática. Tendo a vinculação do Coordenador de Curso (CC5) e do Coordenador de Tutoria (CT5) no curso, a análise dos dados contará com a síntese das entrevistas de ambos coordenadores.

O curso de Licenciatura em Matemática existe desde 2008 e seu atual Coordenador exerce a função há pouco mais de 1 mês, embora, anteriormente, já tenha atuado como professor na EaD desde 2012 e como Coordenador de Tutoria por 3 anos no curso. Já o atual Coordenador de Tutoria está na função há pouco tempo, desde março de 2017, no entanto, também já atuou como professor neste curso e também como tutor no curso de Química. Nesse sentido, observamos um bom tempo de experiência de ambos os coordenadores com a modalidade a distância.

Sobre uma formação específica para atuar na modalidade o CC5 ressaltou que fez um curso sobre Moodle, mas não recorda que tenha sido oferecido pelo CEAD. Segundo ele, foi um curso da própria Universidade aos ingressantes que estavam em estágio probatório. Já o CT5 relatou que nunca fez um curso específico para atuar na modalidade EaD.

No que concerne à busca de atualização na área de EaD, o CT5 ressaltou que não participa de congressos, mas busca uma atualização fazendo pesquisas na internet. Já o CC5 ressaltou o seguinte: “Congresso eu não tô participando atualmente na EaD não. É porque a minha formação não é em educação não. É matemática mesmo. Aí eu estou envolvido em outras áreas de pesquisa”(CC5. Entrevista realizada em 24/04/2017). Essa questão nos leva a refletir sobre o objetivo em fazer essa pergunta, que era perceber a proximidade que os entrevistados têm com a área da EaD, na medida em que partimos do entendimento

que a EaD tem características específicas que tornam o seu processo de gestão específico também. Assim sendo, podemos inferir que os entrevistados desse curso se distanciam desse envolvimento com a modalidade no que concerne à busca por uma atualização específica sobre as singularidades que a modalidade apresenta.

No que diz respeito às funções exercidas no curso, o CC5 ressaltou que suas funções são mais ligadas à parte administrativa, as quais lhe consomem mais tempo.

É porque além das funções da parte de coordenador, você tem também a parte financeira, de pagamento de bolsas. Você tem reunião de CONGRAD, de colegiado, tem reunião do próprio instituto, tem reunião no próprio CEAD, agora tem os fóruns de licenciatura, então são muitas reuniões. (Entrevista realizada em 24 abr. 2017)

Já no que diz respeito às funções do Coordenador de Tutoria no curso, função que exerceu por 3 anos, o CC5 demonstrou um entendimento de que esse profissional tem uma função aproximada de monitoramento dos tutores na plataforma e atua como vice-coordenador no curso, dividindo as tarefas com o Coordenador do Curso. Importante perceber que, dentre os coordenadores entrevistados para esta pesquisa, somente os CC5 deste curso fez uma relação explícita da atuação do Coordenador de Tutoria como vice-coordenador do curso. Nesse sentido, observamos que a função de Coordenador de Tutoria, no que concerne à atuação junto aos tutores na sua formação, pode ficar latente. Vejamos o que o CC5 pontua:

É que como eu era o vice-coordenador também, por exemplo, eu tinha acesso a todas as plataformas. Então, às vezes, tinha algum problema, o professor falava alguma coisa e a gente tentava resolver. Aqui, em geral, a gente faz isso. O coordenador de tutoria é o vice-coordenador. Então ele tem esse acesso e muitas vezes ele toma o lugar do coordenador e intervém na plataforma. (CC5. Entrevista realizada em 24 abr. 2017)

Vejamos o que diz o CT5 sobre suas funções no curso.

Olha, o Coordenador de Tutoria deveria coordenar mesmo os tutores, né? Ver se eles estão respondendo em tempo hábil na plataforma, essas coisas todas. Como a gente entrou a pouco tempo, isso está diluído entre eu e o coordenador. A gente ainda não tem

essa função definida. A gente está tomando conhecimento das coisas do curso. Então eu estou auxiliando ele numas coisas burocráticas, que talvez eu nem deveria fazer e ele está tomando a par dos tutores. Então, já fazendo reuniões com os tutores, essas coisas, mas a função do coordenador de tutoria deveria ser a parte de cuidar dos tutores, fazer desde a seleção até um tipo de formação com eles. (CT5. Entrevista realizada em 29 mai. 2017)

Interessante observar que os dois entrevistados têm entendimentos diferentes sobre a atuação do Coordenador de Tutoria. Enquanto o CC5 ressalta questões de monitoramento dos tutores na plataforma, o CT5 enfatiza o acompanhamento e a formação dos tutores. Vale atentarmos para o tempo verbal utilizado na fala do CT5 – futuro do pretérito: “o Coordenador de Tutoria deveria coordenar mesmo os tutores...” (grifo meu). Que exprime um fato futuro tomado em relação a um fato passado; ações que poderiam acontecer, mas não aconteceram. Nesse sentido, denota-se a compreensão do CT5 de que suas funções não estão de acordo com o que se espera e que o coordenador de tutoria deve ter uma função junto aos tutores, inclusive na sua formação.

A respeito da dimensão de uma atuação pedagógica no âmbito do curso, o CC5 demonstrou uma compreensão, mais uma vez, de monitoramento dos tutores. “A gente pede para os professores ficarem atentos à atuação deles. Os próprios alunos mandam e-mail pra gente sobre os tutores, a gente entra em contato com os professores, manda mensagem, esse tipo de coisa” (Entrevista realizada em 24/04/2017). Percebemos que essa perspectiva de monitoramento dos tutores é uma fala recorrente em diversas entrevistas quando perguntamos a respeito da dimensão da atuação pedagógica.

Sobre as demandas administrativas/burocráticas e pedagógicas, o CT5 ressaltou o seguinte:

Está meio a meio. A gente divide essas demandas. Essa semana mesmo ele (coordenador) falou que tinha 3 reuniões, marcadas no dia dele dar aula no presencial. Porque a gente continua com as funções do curso presencial. Então eu vou ter que ir à reunião pra ele. Acabo sendo um vice-coordenador no curso. (CT5. Entrevista realizada em 29 mai. 2017)

Observamos, assim, que as demandas administrativas/burocráticas consomem bastante tempo dos coordenadores entrevistados que, além de tudo, precisam se dedicar também às demandas do curso presencial. Além disso, o CT5

confirmou a organização apontada pelo CC5 de que o coordenador de tutoria acaba atuando como vice-coordenador do curso, dividindo as demandas. O CT5, inclusive, ressaltou também que atua como professor de uma disciplina no curso atualmente e isso nos faz questionar em que medida esse acúmulo de funções – professor, vice-coordenador, coordenador de tutoria, além da docência presencial - compromete ou não sua atuação junto aos tutores do curso.

No que concerne ao perfil dos tutores atuantes e sua função no curso, o CC5 ressaltou que “eles atuam diretamente em tirar dúvidas dos alunos, explicar como funcionam os exercícios, esse tipo de coisa” (Entrevista realizada em 24/04/2017).

Observamos, assim, que quando o CC5 afirma que a principal atribuição do tutor é o esclarecimento de dúvidas, compreendemos que a concepção de atuação do tutor no cursopode se aproximar das práticas ligadas à transmissão de conteúdos, em que a tutoria é vista como um suporte às dúvidas que os alunos, por ventura, apresentem a respeito do material didático, configurando, nesse sentido, um suporte mais técnico da atuação do tutor e não de uma concepção de construção coletiva do conhecimento. Podemos inferir que, nesse aspecto, “o material didático e o próprio cursista são o centro do processo e não a relação dialógica entre sujeitos envolvidos e entre estes e o próprio conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 46).

Sobre as funções do tutor na EaD, Maggio (2001) defende que

Na realidade, os velhos *slogans* do tipo ‘guia, orienta, apóia’ têm sentido na medida em que se refiram à promoção de uma compreensão profunda; se ela requer guia, orientação, apoio, contenção, ajuda, companhia ou alento, oferecer isso é responsabilidade tanto do docente em uma situação presencial como do tutor da modalidade a distância. (p. 99)

Assim sendo, as funções que, tradicionalmente, são atribuídas ao tutor não deixam de ser funções docentes. No entanto, na compreensão de Maggio (2001), tais funções não podem ser superficiais, baseadas na transmissão do conteúdo, é necessário um envolvimento mais profundo no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, como afirma Santos (2010),

Não é o ambiente online que define a educação online. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação. (p. 47)

A respeito da atuação dos tutores como professores, observamos que o CC5 reconhece que os tutores acabam exercendo um papel de professores na EaD e ressalta a importância desse profissional para um curso a distância funcionar. No entanto, destaca que, no seu curso, em específico, os professores das disciplinas também atuam diretamente com os alunos.

Já o CT5 foi enfático em demonstrar que os tutores não atuam sozinhos, não tem certa autonomia e muitos, principalmente no início de sua atuação, precisam ser monitorados. Vejamos:

Olha, tem alguns tutores que têm mais esse ímpeto assim, mas às vezes é muito complicado deles terem esse tipo de visão, porque, na matemática, pelo menos, a gente precisa estar sempre atentos às respostas que eles (tutores) dão nos fóruns. Porque quando a gente seleciona um tutor, às vezes, ele é de uma formação totalmente diversa e as respostas não são condizentes com o que a gente gostaria. Então a gente precisa ficar atento mesmo a respeito do jeito que eles estão respondendo. Acaba que eles não têm esta autonomia muito grande. Tem tutores e tem tutores, né? Tem tutores que a gente pode deixar à vontade que eles dão conta, mas têm outros que a gente precisa ficar, apesar de que a maioria, depois de um certo tempo adquire uma autonomia, às vezes, no início, a gente tem que ficar atento. (CT5. Entrevista realizada em 29 mai. 2017)

Observamos, assim, que há uma compreensão de que os tutores atuam como professores quando dominam os conteúdos didáticos propostos nas disciplinas, dispensando, assim, um monitoramento dos professores e gestores a respeito de sua conduta na disciplina. Bruno e Lemgruber (2009) ressaltam a importância desse domínio do conteúdo. Vejamos:

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. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo. (BRUNO & LEMGRUBER, 2009, p.7)

Assim sendo, acaba transparecendo uma questão problemática dentro do curso, ressaltada por ambos coordenadores, que é a falta de aderência do tutor com determinado conteúdo no que concerne à formação inicial da graduação que tiveram. “A gente tem disciplinas que são de demonstração e, em geral, a gente tem

dificuldade pra conseguir tutor que tem domínio sobre esse tipo de disciplinas” (CC5. Entrevista realizada em 24/04/2017). É paradoxal pensarmos que os tutores, em geral, atingem um nível alto de formação, muitos com mestrado, mas não é, necessariamente, essa formação que o curso e a disciplina demandam. A formação inicial desses tutores atuantes, em alguns casos, se deu com lacunas no que diz respeito ao conteúdo de algumas disciplinas. Vejamos a explicação do CT5 sobre essa questão:

Porque tem algumas faculdades que oferecem o curso de matemática, inclusive presencial que a formação não é tão boa assim. E essas disciplinas são obrigatórias. Está no currículo mínimo do MEC. Então eles precisam dessa matéria. E ela vai ser importante pra eles darem aulas para os alunos também. Então, por exemplo, Análise Matemática que é uma dificuldade grande, Álgebra abstrata também. Por exemplo, a gente tem tutores que funcionam muito bem nas disciplinas do início do curso, são excelentes, muito bons, mas eles, por exemplo, não pegariam uma disciplina dessas de final de curso. Então aí tem uma lacuna na formação deles. (CT5. Entrevista realizada em 29 mai. 2017)

Nesse sentido, é importante refletir que se há essa dificuldade no recrutamento de tutores com alguma formação particular, essa situação tende a demandar um movimento ainda mais intenso na construção de editais mais específicos e na formação e acompanhamento desses tutores, ratificando, mais uma vez, a importância do estabelecimento de espaços de formação continuada que possam trabalhar essas lacunas que os entrevistados apontaram.

No que diz respeito à formação do tutor, o CC5 ressalta que não há nenhuma lacuna de formação tecnológica, já que eles não têm o costume de utilizar com tanta frequência as ferramentas da Plataforma Moodle. O CT5 complementou ressaltando que a maioria dos tutores fez curso oferecido pelo CEAD antes de atuar na EaD e estão, assim, familiarizados com a utilização do AVA.

A questão do conteúdo é enfatizada também a respeito de uma lacuna na utilização de um programa específico para escrever símbolos matemáticos, que é o Latex. O CC5 sugere que uma formação de tutores com enfoque nesse programa seria muito válida, já que alguns tutores que não sabem utilizar o programa acabam sendo autodidatas nesse sentido.

Assim, reconhecemos a importância de se voltar as ações formativas para as especificidades e demandas encontradas em cada curso. Afinal, nas formações

como aponta Imbernón (2010, p.26), “deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles”. Essa perspectiva nos mostra que formações pré-fabricadas, vindas dos órgãos superiores, sem o envolvimento dos docentes e um contexto demandado por eles, torna-se inócua.

Ter presente que, sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. Isso é exatamente o que acontece em muitos países. No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições dos “práticos” da educação. (IMBERNÓN, 2010, p. 26)

Os coordenadores ressaltaram a inexistência de um programa de formação continuada dedicado aos tutores. O CC5 salientou que há reuniões, às vezes. Mas observamos que essas reuniões têm um cunho burocrático/administrativo. E demonstrou certo desconhecimento a respeito de quem é o responsável pela formação continuada dos tutores.

A gente conversa, explica como será o pagamento das bolsas... É que esses tutores são bem antigos, a maioria. Mas eles fizeram o curso no CEAD, de Moodle, essas coisas. Mas não é sempre que tem essa reunião. Nem sei como que o CEAD faz. Se ele faz sempre esses cursos para os tutores ou não. (CC5. Entrevista realizada em 24 abr. 2017)

Sobre o envolvimento do CEAD nas questões de formação continuada dos tutores, ambos coordenadores mostraram-se favoráveis. O CC5 sugere que o CEAD se envolva numa formação geral, que atenda a todos os cursos a distância, demonstrando um entendimento de que o CEAD não deveria se envolver em questões que dizem respeito a um curso, em específico.

Eu acho que depende. Essa parte de moodle eu acho que seria mais do cead mesmo. O curso de Latex, ele talvez, serve para outros cursos, por exemplo, pra Física, pra Química. Cursos das exatas. Mas, por exemplo, Geogebra já é uma coisa específica da matemática. (CC5. Entrevista realizada em 24 abr. 2017)

Essa sugestão do CC5 nos remete às ações de formação que tradicionalmente o CEAD vem oferecendo, já que, geralmente, eram destinadas a todos os cursos da EaD e não a um curso, em específico. No entanto,

compreendemos que o CEAD poderá dar apoio às atividades de formação advindas de um curso, em específico, desde que haja a comunicação devida ao órgão suplementar, que, em muitos casos, não tem conhecimento das demandas específicas por formação dos cursos.

Por fim, compreendemos que o curso de Licenciatura em Matemática apresenta uma demanda por formação de seus tutores em dois aspectos: (i) lacuna de conteúdo que muitos tutores apresentam, ocasionando problemas na mediação de determinadas disciplinas do final do curso; (ii) lacuna dos programas específicos para a escrita da linguagem matemática. De uma forma geral, observamos que não há ações de formação e acompanhamento dos tutores no curso, além de uma sobreposição de funções e demandas administrativas divididas entre os entrevistados, o que acaba impedindo atuações pedagógicas junto aos tutores.

2.3.6 Licenciatura em Pedagogia

Procederemos, agora, à apresentação dos dados de pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia. Tendo a vinculação do Coordenador de Curso (CC6) e do Coordenador de Tutoria (CT6) no curso, a análise dos dados contará com a síntese das entrevistas de ambos coordenadores.

O curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido na modalidade a distância desde 2007, atendendo ao primeiro edital da UAB. O CC6 atua na função desde junho de 2016, tendo, anteriormente, atuado como professor desde o consórcio CEDERJ na primeira oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB. Depois de um tempo, após se tornar professor efetivo na UFJF, passou a atuar na função de coordenador adjunto, cargo do curso de Pedagogia da UAB que tem atribuições de vice-coordenador do curso. Denota-se, assim, a criação de subcargos internos de organização do próprio curso e também uma experiência de longa data na educação a distância. A CT6 do curso também possui larga experiência na modalidade de EaD, atuando na função de coordenação de tutoria desde agosto de 2015, tendo atuado, anteriormente, como tutora, desde março de 2009 no próprio curso de Pedagogia.

Como formação específica para atuar na modalidade ambos os coordenadores citaram o curso oferecido pelo CEAD no início de suas atuações na

EaD, de introdução à Educação a Distância. Mais uma vez o curso do CEAD é citado como principal meio de iniciação à modalidade.

Sobre uma atualização na área, os coordenadores citaram participação em congressos, como o ESUD, artigos, envolvimento de questões que dizem respeito à política da EaD, troca de experiências e informações em reuniões, oficinas e cursos oferecidos pelo próprio curso a seus tutores. Assim, “tem tanto essa questão do estudo científico mesmo, artigos, como também a formação in loco, conversas” (CT6. Entrevista realizada em 11/04/2017).

A respeito das funções dos gestores do curso, o CC6 compreende suas funções tanto como administrativas quanto pedagógicas, ressaltando a inseparabilidade das duas, ou seja, a organização administrativa se faz em sintonia com o pedagógico porque é necessário cuidar dessa estrutura administrativa do curso para que o pedagógico possa acontecer da melhor maneira possível.

Então, por exemplo, se em termos pedagógicos o curso vê que é importante o desenvolvimento de oficinas complementares ao que está sendo desenvolvido na plataforma, as oficinas presenciais a gente tem que viabilizar a organização disso no cronograma do curso, mandar a demanda de viagens, tanto as diárias quanto o transporte para que o CEAD possa viabilizar. Então as coisas têm que estar sempre sendo pensadas relacionadas. (CC6. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Assim sendo, compreendemos que a visão de inseparabilidade das funções pedagógicas e administrativas coaduna com a visão de gestão da EaD apontada por Mill et al (2010),

Para que o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância ocorra, é necessária uma gestão bem organizada (Rumble, 2003), contemplando questões pedagógicas, administrativas, tecnológicas etc., especialmente quando se tratar de uma proposta de formação robusta como cursos de graduação. (p.p. 13-14)

No que concerne à dimensão de atuação pedagógica do curso, o CC6 indica que faz essa atuação por meio de conversas com a CT6, da participação em reuniões com os tutores e pelo acompanhamento dos relatos que chegam da secretaria do curso. Dessa forma o CC6 pontua que consegue compreender o andamento das disciplinas e a atuação dos tutores. Nesse sentido, como apontam Mill et al (2010), na EaD há uma especificidade no que diz respeito a uma maior

fragmentação do trabalho e pulverização das funções e saberes necessários na execução das tarefas, o que acaba exigindo uma atenção especial do gestor para que existam adequadas articulações entre as partes envolvidas. Assim sendo, podemos observar um aparente envolvimento/comunicação entre os atores do curso o que pode potencializar uma gestão mais eficiente.

Já a CT6, sobre suas funções no curso, ressaltou que atua exclusivamente com os tutores a distância a partir de três dimensões principais: a burocrática, a técnica e a pedagógica.

Então assim, tem essa questão mais **burocrática** de atuação junto ao CEAD e secretaria de seleção e alocação destes tutores, tem essa atuação **técnica** de um apoio junto a plataforma, uso das ferramentas, e **pedagógica** que é tanto a formação do tutor, a mediação, quanto a atuação junto à coordenação de professores, pensar em alguma questão que aconteça. (CT6. Entrevista realizada em 11 abr. 2017)

Assim sendo, percebemos que a função do Coordenador de Tutoria apresenta-se bem definida dentro do curso, perpassando pelas dimensões que a gestão da EaD e o modelo da UAB pressupõem, inclusive a pedagógica no que tange à formação dos tutores do curso.

No que se refere ao peso dessas três demandas de atuação do Coordenador de Tutoria, a CT6 explicou que as demandas são cíclicas: “Antes de começarem as aulas é a burocrático que tem maior demanda, porque é a seleção, alocação, essas questões. Durante o curso é a pedagógica e técnica” (CT6. Entrevista realizada em 11 abr. 2017). Observamos, nesse sentido, uma atuação mais proativa desse coordenador que se dedica ao estabelecimento de uma formação dos tutores que também perpassa pelas dúvidas recorrentes à tecnologia, no que diz respeito ao uso das ferramentas da Plataforma Moodle.

Sobre os maiores desafios que enfrenta como coordenador, o CC6 ressaltou a vulnerabilidade à instabilidade política. Vejamos:

E, particularmente, neste último governo a gente tem que trabalhar com um contingente menor de bolsas e fez com que fizéssemos a adaptação do nosso curso da UAB 6 para a forma modular, isso foi um desafio maior justamente pra gente tentar manter a qualidade do curso trabalhando com um número menor de bolsas, readequando

mais ou menos a engenharia do curso. (CC6. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Nesse sentido, compreendemos o quanto as coordenadas e mudanças de parâmetros de pagamentos de bolsas impactam a gestão do curso e os critérios pedagógicos adotados para condução pedagógica das ações dos sujeitos envolvidos. Entretanto, essa é uma questão que está fora do controle da própria Universidade e que os gestores acabam tendo que lidar e se adequar da melhor forma possível, de modo que essas situações não prejudiquem a qualidade do curso oferecido.

Quanto ao papel dos tutores à distância na condução das ações do curso, os coordenadores entrevistados foram unânimes em ressaltar que os tutores atuam diretamente com os alunos na plataforma e são figuras de suma importância no processo de ensino-aprendizagem do curso. Também relataram um entendimento de que o tutor, devido a sua formação, perfil e experiência é um docente na modalidade EaD.

O tutor estuda aquele conteúdo, já tem uma formação (...). Então ele não é simplesmente o transmissor de conteúdo que ele não tem aderência nenhuma e que somente o professor levaria ao aluno. É o contrário. No nosso curso ele participa da elaboração desse conteúdo junto com os professores e diretamente da docência. Ele é docente na medida em que ele explica esse conteúdo para o aluno, tira as dúvidas, dialoga com o aluno. Porque há essa divisão em termos organizacionais. (CC6. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Observamos que a perspectiva de atuação dos tutores no curso de Licenciatura em Pedagogia se aproxima do que defende Mattar (2012) sobre o contato dos membros da polidocência de um curso online: “o conteudista precisa trabalhar em parceria com o tutor, de maneira que ele seja capaz de ouvir sua própria voz no conteúdo produzido” (p. 57).

Nesse sentido, percebemos uma concepção de atuação mais proativa do tutor a distância no curso. Em defesa da atuação do tutor como professor na EaD e no seu curso, em específico, a CT6 destaca que

do ponto de vista prático, e principalmente se existe uma parceria na construção da disciplina, o tutor estuda a ementa da disciplina, ele pensa o planejamento da disciplina, ele pensa as estratégias, ele pensa as ferramentas, ele pensa avaliação e ele faz mediação. Então

onde que ele não é professor? (CT6. Entrevista realizada em 11 abr. 2017)

Entretanto, o CT6 reconhece que há uma diferença de atuação entre professor e tutor. Vejamos:

Tem diferenças de atuação, por exemplo, enquanto o tutor está atuando ativamente com o aluno na plataforma, um professor nem sempre tem esse papel. Mas a parte burocrática da disciplina, que é o lançamento de notas, de enviar a avaliação pra secretaria, eles pensam junto, os tutores com os professores, mas quem tem a responsabilidade de enviar pra secretaria é o professor, quem tem a responsabilidade de reuniões é o professor. Então assim, existem especificidades de atuação do professor que o tutor não faz. Mas do ponto de vista pedagógico, tem que diferenciar aí, porque a docência tem essa parte burocrática e pedagógica. Então do ponto de vista pedagógico o tutor atua como professor. (CT6. Entrevista realizada em 11 abr. 2017)

Assim sendo, observamos que há uma organização interna das funções no curso de Licenciatura em Pedagogia, a qual delega uma atuação mais burocrática da disciplina aos professores e uma atuação mais pedagógica aos tutores a distância.

Por outro lado, o CT6 também aponta que nem todos os tutores são proativos, pois alguns ficam esperando comandos do professor. Mas a maioria dos tutores no curso de Licenciatura em Pedagogia tem uma atuação docente junto com o professor oficial da disciplina. De acordo com Mill (2012), esse trabalho coletivo na EaD demanda uma reavaliação e uma ampliação do que se entende por docência e constitui um importante diferenciador entre docência presencial e docência a distância.

Sobre a existência de um programa de formação continuada de tutores no curso, vale ressaltar uma especificidade do curso de Licenciatura em Pedagogia que ambos coordenadores ressaltaram que é a questão da larga experiência dos tutores, pois muitos já atuam no curso desde as primeiras ofertas. Sendo assim, a formação existente não tem uma função de formação a nível inicial, nem constitui um programa prévio, mas de acordo com as necessidades que surgem ao longo do curso.

As temáticas tratadas nesses encontros de formação, que, normalmente, acontecem mensalmente ou bimestralmente, liderados pela CT6, têm a mediação do fórum como tema sempre recorrente, o processo de avaliação, e, atualmente,

segundo a CT6, a partir de uma avaliação semestral do curso, surgiu a necessidade de se trabalhar com a temática das relações interpessoais.

O tema que a gente vai colocar em pauta são as relações interpessoais na educação a distância, a forma de tratar o aluno, a forma de ouvir o que o aluno diz, porque, às vezes, a gente ouve de uma forma que não é exatamente como o outro colocou e, às vezes, a gente fala de uma forma que o outro não entendeu exatamente como a gente quis colocar. Então esse tema que a gente quer problematizar com eles. (CT6. Entrevista realizada em 11 abr. 2017)

Nesse sentido, percebemos que a temática das relações interpessoais destacada pela CT6 é relacionada à questão da linguagem na EaD, considerando que a relação interpessoal na modalidade acontece basicamente pela comunicação escrita. Como aponta Mill (2012), uma das competências requeridas ao tutor é o desenvolvimento de habilidades de boa comunicação escrita. Vejamos:

Embora a modalidade de EaD faça uso intensivo das tecnologias digitais (que também fazem uso da escrita), persiste a centralidade da escrita nas interações. O fato de a comunicação escrita no ambiente virtual ficar registrada para posteriores consultas exige dos participantes de cursos pela EaD maior atenção com a forma, a coerência, a correção gramatical e ortográfica do texto. Por isso, a habilidade de boa comunicação escrita é importante ao docente-tutor. (MILL, 2012, p. 276)

Além disso, as questões da mediação, da seleção do material, do quantitativo de textos, de vídeos, de livros, de como os alunos terão acesso a eles, lacunas técnicas de uso de determinada ferramenta, enfim, todas essas questões precisam ser sempre problematizadas, segundo a CT6.

Como responsável pela formação dos tutores, a CT6 ressaltou que também delega essa função aos tutores mais experientes, chamando-os a também participar como condutores da formação de outros tutores. Essa prática, segundo a CT6 é importante porque há

uma valorização do conhecimento desse tutor e, ao mesmo tempo, a gente mostra como esses espaços são flexíveis. Por exemplo, hoje eu estou na coordenação, ontem eu era tutora, amanhã pode ser que eu não esteja na coordenação mais. E então a gente tenta até dos colegas se respeitarem entre si. A gente quebrar aquela ideia de que só a coordenação sabe ou só o professor sabe, não. Eles são detentores de conhecimento e a gente tenta valorizar isso. (CT6. Entrevista realizada em 11 abr. 2017)

Ambos coordenadores ressaltaram, devido ao perfil dos tutores atuantes no curso, a importância de que os processos formativos apresentassem novidade, discussões mais atuais em termos de EaD para que pudessem ser motivados a participar. A respeito desse assunto, o CC6 ressaltou o seguinte:

Eu acho que no caso de tutores como os nossos que já tem toda essa experiência, todo esse conhecimento geral e até específico desses recursos pedagógicos da EaD, da plataforma moodle, sobretudo, eu acho que eles vão se interessar pela formação se tiverem a oportunidade de ter acesso a conhecimentos que são novos. Novos em termos de propostas. Eu acredito que na medida em que a gente possa trazer outros encontros concretos, Simpósios de educação a distância, com inovações, com discussões atuais, a tendência é que eles possam se interessar em participar. (CC6. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Assim sendo, pudemos observar o quanto o perfil dos tutores atuantes nos cursos influencia na proposta de formação continuada e na motivação dos tutores. Assim, essa é uma especificidade do curso que não poderá ser desconsiderada na promoção de ações de formação.

Os entrevistados mostraram-se favoráveis ao envolvimento do CEAD nas questões de formação continuada dos cursos. No entanto, observamos que ambos coordenadores defenderam uma atuação mais geral e ampla do CEAD, e que questões específicas do curso, caberiam ao próprio curso promover.

O fato do CEAD ser essa estrutura administrativa até financeira também pode, na medida do possível, viabilizar determinadas ações mais gerais, não vai ser de um curso específico, mas vai ser pra todos os cursos. Por exemplo, a organização de um encontro, congresso, talvez isso possa ser organizado em parceria com o CEAD. (CC6. Entrevista realizada em 10 abr. 2017)

Eu acho que CEAD tem um papel fundamental. Ele tem uma estrutura que os cursos não têm. Uma estrutura técnica e uma estrutura profissional. E ele consegue ter a dimensão de um cenário muito mais amplo do que o cenário do próprio curso. (CT6. Entrevista realizada em 11 abr. 2017)

O relato dos entrevistados nos aponta para um entendimento de que o CEAD devido a sua estrutura e estabilidade pode apresentar um potencial para pensar e promover ações maiores envolvendo a formação dos atores da EaD, em conjunto

com as coordenações dos cursos, e que seria inviável o desenvolvimento de ações isoladas.

Por fim, observamos que o curso de Licenciatura em Pedagogia no que diz respeito à gestão tem se estruturado de forma a potencializar a comunicação interna entre seus atores. Além disso, observamos que as funções do CT6 coadunam com as esperadas normativamente, envolvendo-se com as questões burocráticas/administrativas do curso e também pedagógicas e técnicas, no que concerne à formação e suporte técnico à Plataforma a seus tutores. Quanto à atuação de seus tutores, denota-se a proatividade e trabalho colaborativo com os professores das disciplinas. Podemos também ressaltar que demandas de formação são levantadas a partir das necessidades dos tutores, correspondendo à perspectiva de formação em serviço.

Na seção a seguir, abordaremos algumas conclusões a partir da análise das entrevistas de cada curso.

2.3.7 Análise dos questionários em diálogo com as entrevistas

Nesta seção apresentamos algumas conclusões a partir da análise das entrevistas tentando estabelecer um diálogo com os dados encontrados no questionário aplicado os tutores dos cursos. As entrevistas nos propiciaram um entendimento de como cada curso é organizado internamente no que diz respeito à gestão e como cada gestor compreende a atuação e formação dos tutores, especialmente os que atuam a distância.

Uma conclusão latente observada por meio dos dados das entrevistas foi a indefinição de quem é responsável por promover a formação continuada dos tutores nos cursos. A figura do Coordenador de Tutoria, de acordo com o Manual de Atribuições dos Bolsistas (2009), da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, deveria se responsabilizar por ações tanto administrativas quanto pedagógicas no que diz respeito à capacitação e acompanhamento dos tutores bolsistas. No entanto, o que observamos é que esses coordenadores, em geral, salvo algumas exceções, acabam se envolvendo mais com as questões administrativas/burocráticas do curso do que com as pedagógicas.

Compreendemos que em alguns casos a demanda administrativa na gestão dos cursos a distância são bem grandes e isso acaba comprometendo a atuação

desse Coordenador de Tutoria junto aos tutores do curso. Em alguns casos, atuando, inclusive, como vice-coordenador do curso, dividindo as demandas com o Coordenador Geral.

Ainda temos um agravante que especificamente atingiu o curso de Licenciatura em Física, que é a ausência de um Coordenador de Tutoria devido aos novos parâmetros de Bolsas regulamentados em Instrução Normativa Nº2, de 19 de abril de 2017, que estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº15, de 23 de janeiro de 2017.

Anteriormente a essa Instrução Normativa, cada curso tinha direito a um Coordenador de Tutoria. Depois da Instrução, esse profissional não fica mais atrelado a um curso, em específico, mas sim à Instituição, em nosso caso à UFJF, e passa a ser incluído no que passa a ser chamado de Coordenadoria de Tutoria. Vejamos:

Art.5º - As mensalidades serão concedidas de acordo com as portarias CAPES nº 183/2016 e 15/2017 bem como pelos critérios de cada modalidade de bolsa e as especificidades dos cursos atendidos, conforme a seguir:

(...)

IV - Coordenadoria de Tutoria: uma mensalidade de bolsa para cada grupo de 30 (trinta) tutores na instituição de ensino, atualizada a cada início de período letivo de cursos ofertados pela IES; (BRASIL, 2017)

Neste sentido, observamos que houve um corte de bolsas significativo que influencia uma nova organização na gestão desses cursos. O CEAD, no entanto, com o objetivo de não prejudicar essa organização, optou por manter os Coordenadores de Tutoria ligados ao seu curso de origem. Mesmo assim, devido a esse novo parâmetro, um curso acabou sendo prejudicado. Não obstante, reconhecemos que essa situação pode ser sazonal, já que o número de tutores oscila constantemente e, no início desta investigação, por meio da sondagem inicial, observamos que o curso de Licenciatura em Física tinha em seu corpo de colaboradores o Coordenador de Tutoria.

Outra questão observada por meio das entrevistas diz respeito ao entendimento dos coordenadores entrevistados do que seria uma atuação pedagógica. Muitos citaram a respeito do monitoramento e avaliação de desempenho dos tutores, omitindo a questão da formação continuada.

Compreendemos que tais ações de acompanhamento dos tutores são importantes nos programas de EaD, pois buscam encontrar lacunas e buscar melhorias para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não podemos nos omitir nas questões igualmente importantes de formação continuada desses tutores, pois, como afirma Belloni (1999, p. 89), “para fazer frente a essa nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e às novas tecnologias”.

Sintetizamos no quadro a seguir algumas necessidades formativas percebidas por meio das entrevistas com os coordenadores dos cursos/tutorias:

Quadro 3 – Resumo das demandas formativas dos cursos:

Curso	Algumas conclusões e encaminhamentos
Bacharelado em Administração Pública	Maior envolvimento do professor na disciplina; formação continuada de tutores que abarque elementos novos; temática da transposição didática.
Licenciatura em Computação	Reestruturação da EaD para atender às demandas dos alunos; formação que atenda também aos professores; sugestão de oferta de um curso de Especialização.
Licenciatura em Educação Física	Divulgação da EaD para a comunidade acadêmica da UFJF; formação continuada com a temática da EaD, Ambiente Virtual de Aprendizagem; ampliação da oferta do curso a outros polos.
Licenciatura em Física	Alta demanda de funções ao Coordenador de curso, já que o curso não tem Coordenador de Tutoria; falta de professores nos polos de apoio presenciais; sistematização da formação continuada.
Licenciatura em Matemática	Envolvimento do Coordenador de Tutoria nas questões de formação de tutores; falta atualização nas questões da EaD por parte dos coordenadores; divulgação do funcionamento do curso a distância aos alunos; faltam tutores com formação de conteúdo específico; formação aos tutores que abarque os programas Látex e Geogebra; formação nos recursos e ferramentas da Plataforma Moodle para potencializar seu uso.
Licenciatura em Pedagogia	Tutores experientes; formação continuada que parte das avaliações do curso; formação com a temática das relações interpessoais e ferramentas da Plataforma Moodle; sugestão de atuação mais intensa do CEAD; seminários, congressos.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Tais constatações das necessidades formativas a partir das entrevistas nos ajudaram na proposição de ações de formação de tutores que compõem o cap. 3

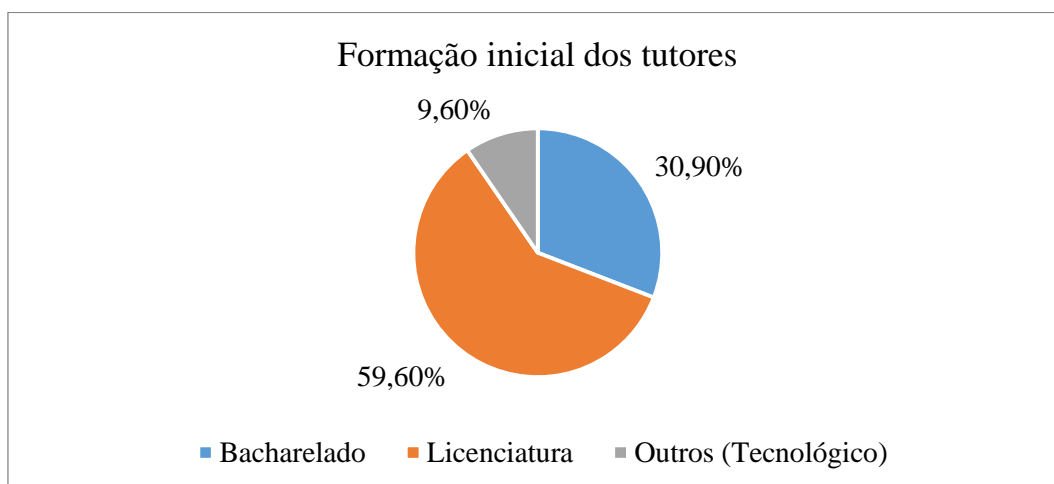
desta dissertação, juntamente com algumas demandas encontradas a partir da análise dos questionários aplicados aos tutores a distância atuantes nos cursos. Afinal, tendo em vista nossa discussão central que é a formação continuada dos tutores a distância, cabe aqui compreendermos a visão dos tutores nos cursos da UFJF a respeito de sua formação, necessidades e de sua constituição como ser docente da modalidade a distância.

Nosso questionário foi disponibilizado para respostas por meio da ferramenta do Google Form de março a maio de 2017. Baseamos nosso envio de e-mails na frequência encaminhada para pagamento pelos Coordenadores de Curso ao setor financeiro do CEAD relativos aos meses de fevereiro e março. Assim, constituímos um universo total de 125 tutores e obtivemos 95 respostas, um percentual de 76%.

As perguntas iniciais contidas no questionário nos ajudaram a traçar o perfil do tutor a distância da UFJF. Nesse sentido, faremos uma análise mais geral dos dados para construir esse perfil que terá como eixos norteadores a questão da formação e experiência profissional.

Na pergunta a respeito de qual é sua formação inicial, obtivemos o seguinte percentual indicado no gráfico:

Gráfico 1 – Formação inicial dos tutores



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

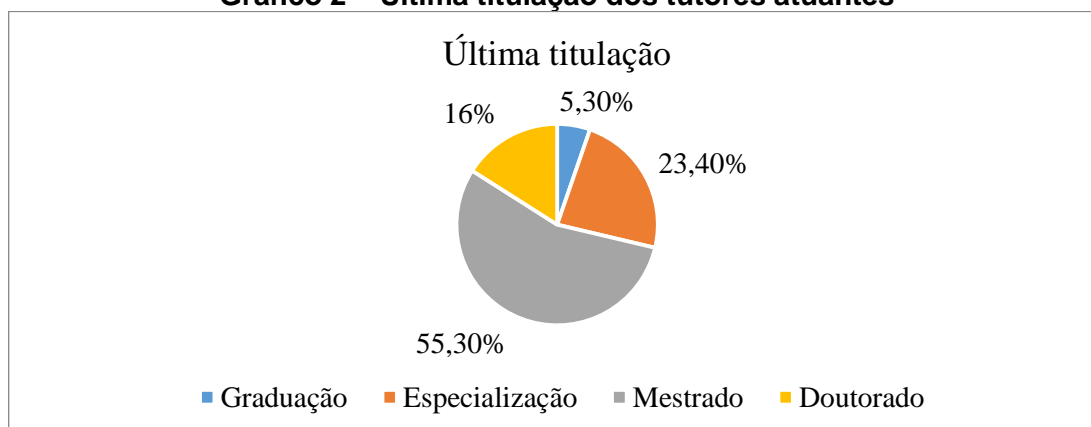
Assim, observamos que um percentual de 59,6% dos tutores atuantes nos cursos tem a formação inicial em Licenciatura, demonstrando uma aptidão pela carreira docente, sendo assim, são professores graduados. Esta constatação

reverbera na discussão empreendida a respeito da utilização do termo *tutor*, já que defendemos que o tutor é, na verdade, um docente, graduado.

O percentual de 30,9% na opção de Bacharelado também foi significativo. No entanto, analisando mais profundamente as respostas, observamos que a maioria desses tutores estão alocados no curso de Bacharelado em Administração Pública, o que pode ser explicado pela natureza do curso, que demanda tutores com formações em Administração de Empresas, Direito, entre outras, não necessariamente licenciaturas. Essa questão coaduna com a apontada pelos coordenadores entrevistados do curso de que lhes falta uma formação mais pedagógica que acabam buscando numa figura externa para trabalhar na formação de seus tutores.

A respeito da formação, podemos observar também que os tutores a distância prosseguiram nos estudos acadêmicos, já que a maioria tem formação pós-graduada em *stricto sensu*. Vejamos:

Gráfico 2 – Última titulação dos tutores atuantes



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De uma maneira geral, compreendemos que 69,3% constitui um percentual alto de tutores pós-graduados (com mestrado e doutorado), o que nos leva a crer que o corpo de tutores apresenta motivação para a formação acadêmica.

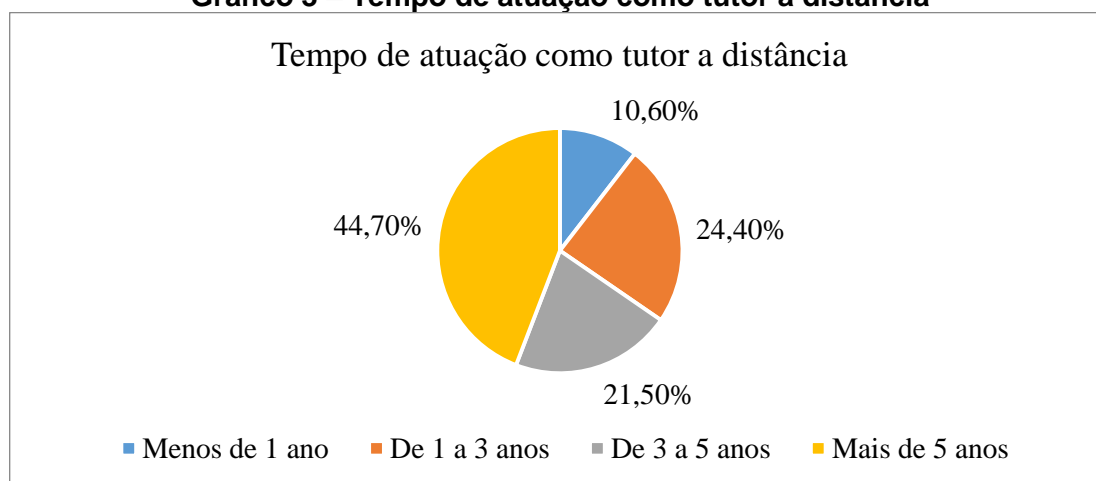
A maior concentração de tutores com Especialização (cursos de pós-graduação *latu sensu*) pertence aos cursos de Bacharelado em Administração Pública e Licenciatura em Educação Física. Quanto aos tutores graduados, a maioria se insere no curso de Licenciatura em Física. Não obstante, o CC4 (Coordenador do curso de Licenciatura em Física) nos ressaltou em entrevista que não vê deficiências nas formações acadêmicas e ou profissionais dos tutores a distância do curso, sendo a graduação em Física (licenciatura ou bacharelado) o

pré-requisito mínimo para a atuação no curso. Compreendemos, assim, que do ponto de vista do CC4, sendo a graduação suficiente para a formação do tutor, nem sempre a maior titulação será necessária para uma atuação de qualidade na EaD. Essa questão também é levantada pelo CC5 (Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática) ao referir-se que seus tutores tem formação pós-graduada, mas não é necessariamente essa formação que o curso demanda, pois, em muitos casos, essa pós-graduação se deu na área de educação ou área mais abrangente e não na área específica do curso.

No que se refere à participação em um curso (aperfeiçoamento, extensão, especialização) específico para atuação na EaD, percebe-se que grande parte dos tutores, 69,1% já o fizeram. Isso nos indica que uma formação inicial específica para a atuação na EaD foi realizada por um percentual significativo de tutores. Essa questão da formação específica para a EaD é essencial para compreendermos as singularidades da modalidade e as redefinições do papel do professor. E é questão prevista na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, da Câmara Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE – que reforça no capítulo IV – Dos profissionais da educação – “os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional” (BRASIL, 2016, Art. 8º).

Sobre a experiência na EaD, observamos que o maior percentual (44,7%) dos respondentes indicaram que atuam há mais de 5 anos na função de tutores conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Tempo de atuação como tutor a distância

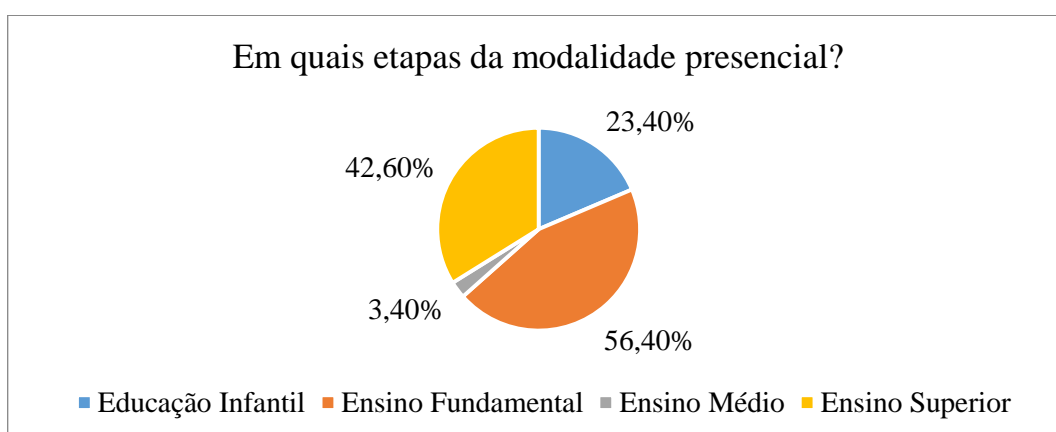


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Sendo assim, denota-se uma experiência significativa dos tutores atuantes nos cursos da UFJF, o que coaduna com a perspectiva apontada por grande parte dos coordenadores entrevistados de que os tutores atuantes possuem larga experiência e que alguns atuam no curso desde as primeiras ofertas. Esta constatação abre possibilidades para pensarmos na proposta de formação com base na oferecida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia e relatada pela CT6 (Coordenadora de Tutoria do curso de Licenciatura em Pedagogia) em entrevista, a qual nos informou o aproveitamento dos tutores mais experientes na condução da formação continuada no curso, valorizando o conhecimento desses tutores.

No que concerne à atuação na modalidade presencial, 80,9% dos respondentes marcaram que atuam ou já atuaram. A respeito da etapa da modalidade presencial que atuam ou atuaram, vejamos o gráfico:

Gráfico 4 – Etapas que atuam/atuaram na modalidade presencial



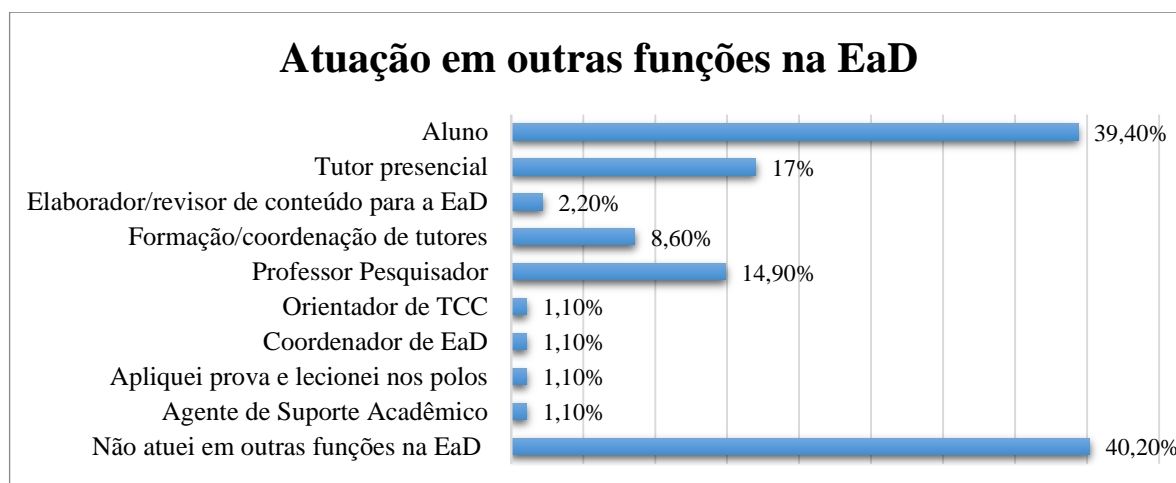
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Podemos observar que a maioria dos tutores são professores da modalidade presencial e podem assumir a tutoria a distância como segundo emprego. Mill (2012) destaca as condições precárias que os teletrabalhadores da educação no Brasil são submetidos, como a questão da ausência de vínculo empregatício com a instituição e a baixa remuneração da atividade de tutoria, considerando, assim, o trabalho na educação virtual como segunda função.

No que diz respeito a uma atuação em outras funções na modalidade a distância, observamos que 60,6% responderam que sim, ou seja, mais da metade dos tutores já atuaram em outras funções na EaD, aprimorando seu leque de

experiência na modalidade. Vejamos em quais outras funções os tutores já atuaram no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Atuação dos tutores em outras funções na EaD



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Interessante observar que 39,40% dos respondentes selecionaram a opção de aluno da EaD. Esta constatação nos remete ao que o Coordenador de Tutoria do curso de Bacharelado em Administração Pública nos pontou como positiva em entrevista, e que vale aqui retomarmos, pois abre possibilidades para pensarmos na proposição de ações para o Capítulo 3 desta dissertação.

Colocá-lo do outro lado. Nós temos aqui tutores que foram nossos alunos na EaD. Então esses tutores que foram nossos alunos representam nossos melhores tutores hoje em dia. Eles já estiveram do outro lado. Já foram um aluno EaD e agora é um tutor EaD. Ele sabe exatamente o que o outro lado espera dele. (CT1. Entrevista realizada em 04 abr. 2017)

Por outro lado, 40,20% nunca atuaram em outras funções, somente, portanto, na tutoria a distância. Observamos também que apareceram outras funções não normatizadas pelo modelo UAB, indicando, portanto, funções exercidas em outros modelos de EaD de outras instituições, como a função Agente de Suporte Acadêmico, bem como algumas ligadas à equipe multidisciplinar que constitui um suporte aos cursos como é o caso do Revisor de Material Didático.

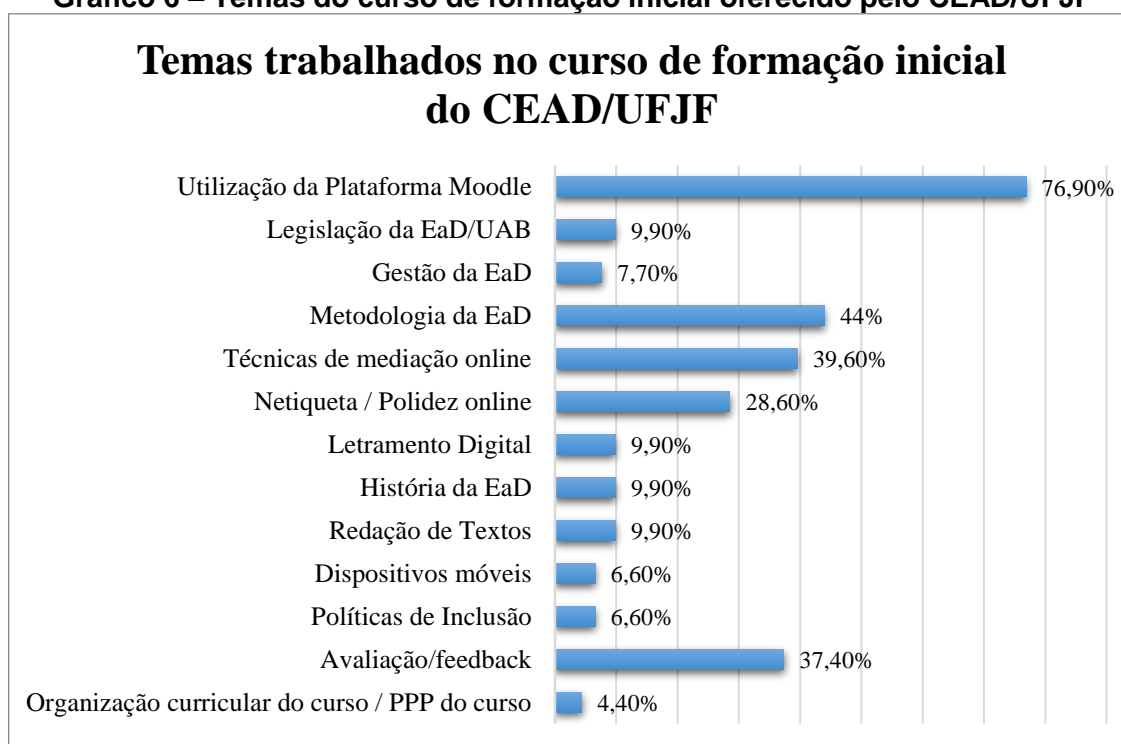
Obtivemos um percentual de 79,1% dos respondentes de participação em curso de formação inicial para EaD oferecido pelo CEAD, o que é um número

bastante significativo e associa-se à perspectiva apontada pelos coordenadores entrevistados do protagonismo desse curso na introdução à modalidade EaD.

Quanto à questão sobre se esse curso oferecido pelo CEAD atendeu às expectativas dos tutores, auxiliando-os na prática da tutoria, obtivemos um percentual positivo de 75,8% dos respondentes.

Tendo em vista a oportunidade de compreender quais temas foram tratados nessa formação do CEAD, construímos um item com várias opções de respostas a respeito de temáticas que consideramos importantes serem trabalhadas na formação do docente na EaD. Vejamos no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Temas do curso de formação inicial oferecido pelo CEAD/UFJF



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O elevado percentual na temática da “Utilização da Plataforma Moodle” (76,90%) demonstra um enfoque técnico e instrumental do curso oferecido pelo CEAD. Compreendemos que esse enfoque é importante, mas não é o único que deve ser trabalhado nas propostas de formação. Litwin (2001) corrobora com nossa compreensão de que a tecnologia não resolve tudo. Vejamos:

Dessa perspectiva, embora se afirme que as modernas tecnologias podem resolver muitas de nossas preocupações a respeito do conhecimento, na medida em que representam poderosas

ferramentas de resolução das compreensões, isso não quer dizer que, necessariamente, como uma luz, solucionem os problemas da compreensão. Em qualquer uma das situações, acionar a tecnologia pode implicar a implementação de excelentes propostas para o acesso ao conhecimento ou a utilização de outras empobrecedoras. Em todos os casos, o desafio consiste em produzir materiais em que as propostas de ensino acabem com as fórmulas prontas e criem desafios cognitivos para os estudantes. (LITWIN, 2001, p.p. 18-19)

Os outros temas que mais sobressaíram foram: Metodologia da EaD (44%); Técnicas de Mediação Online (39,6%); Avaliação/feedback (37,4%); Netiqueta/Polidez online (28,6%). Essas temáticas têm um enfoque e abordagem mais generalizada na medida em que esses são cursos oferecidos a todos os tutores vinculados a UFJF e não a um curso, em específico. Nesse sentido, podemos inferir que a formação inicial oferecida busca capacitar todos os tutores para a atuação na modalidade a distância, com um foco principal no ambiente de trabalho que é a Plataforma Moodle e suas ferramentas.

Propusemos, em seguida, a seguinte questão aberta: Quais dessas temáticas abordadas na questão anterior (ou outras) você considera mais importante e gostaria que fossem mais bem trabalhadas na formação inicial e ou continuada? Para essa questão, tivemos 92 respostas que foram agrupadas em categorias semelhantes. A coluna denominada Freq. diz respeito ao número de vezes que a temática apareceu nas respostas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Temas para a formação segundo os tutores

Temas para a formação segundo os tutores		
Tema	Freq.	%
Utilização da Plataforma Moodle	25	27,17%
Técnicas de Mediação online	18	19,56%
Metodologia da EaD	18	19,56%
Avaliação / feedback	13	14,13%
Gestão da EaD	8	8,69%
Organização Curricular do curso / PPP do curso	6	6,52%
Legislação da EaD	6	6,52%
Políticas de Inclusão	5	5,43%
Letramento Digital	4	4,34%
Netiqueta / polidez online	4	4,34%
Dispositivos móveis	3	3,26%
Utilização de vídeos e enquetes / ferramentas de ensino	3	3,26%
Todas as citadas na questão anterior	3	3,26%

Redação de Textos	1	1,08%
Funções do tutor	1	1,08%
História da EaD	1	1,08%
Didática aplicada ao ensino a distância	1	1,08%
Curso de formação continuada	1	1,08%
Comunicação entre setores responsáveis pela EaD	1	1,08%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Interessante observar que a *utilização da Plataforma Moodle*, mesmo tendo sido a mais trabalhada no curso inicial oferecido pelo CEAD, foi a mais indicada entre os tutores como temática importante para a formação, seguida de técnicas de mediação online, metodologia da EaD e avaliação/*feedback*. Outras temáticas tiveram porcentagens significativas e merecem um destaque no que diz respeito às formações futuras como a gestão da EaD, legislação da EaD e organização curricular /PPP do curso. Com o objetivo de conhecer como os tutores atuantes nos cursos da UFJF se atualizam na área da EaD, propusemos mais uma pergunta aberta, que teve 91 participações que foram categorizadas conforme semelhança. Vejamos o quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Atualização na área de EaD

Como se atualizam na área de EaD		
Formas	Freq.	%
Participação em cursos e eventos da área	26	28,26%
Pesquisa na Internet	19	20,65%
Leitura de artigos, dissertações, teses e outros	18	19,56%
Trocando experiências com seus pares (tutores e professores)	10	10,86%
Praticando / autodidata	7	7,60%
Reunião de tutores / coordenação de tutoria do curso	4	4,34%
Não me atualizo	4	4,34%
Grupos de estudo	3	3,26%
Fóruns sobre o tema	2	2,17%
Formação continuada	2	2,17%
Cursos oferecidos pelo CEAD	2	2,17%
Informações passadas pela coordenação do curso	2	2,17%
Documentos sobre a EaD da Bahia	1	1,08%
Estudando sobre as disciplinas	1	1,08%
Grupo de Tutores no <i>Facebook</i>	1	1,08%
Não sei dizer	1	1,08%

Plataforma assistida junto a UNED – Espanha	1	1,08%
Recomendações do professor da disciplina	1	1,08%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Pudemos observar que a maioria das respostas indicou a participação em cursos e eventos da área, seguida de pesquisas na internet e leitura de artigos, dissertações e teses. Esse resultado coaduna com a atualização empreendida pela maioria dos coordenadores entrevistados.

O que nos chamou a atenção nessa questão foi o baixo percentual na categoria “trocando experiências com seus pares” (10,86%), já que acreditamos que esta perspectiva corrobora para uma formação continuada mais reflexiva e colaborativa. Outra questão diz respeito à utilização de documentos sobre a EaD da Bahia, que, segundo o tutor, na íntegra, respondeu o seguinte: “eu utilizo os conhecimentos disseminados pelo EAD da Bahia. A transparência, planejamento e didática são mais claros e mais acessíveis.” (questionário, tutor) Essa resposta nos faz questionar se não há documentos acessíveis sobre a EaD no contexto da UFJF. É a importância de se pensar em buscar experiências exitosas em outras instituições para o aprimoramento de todas as questões relativas à modalidade.

No que tange à formação continuada, foram feitas algumas perguntas direcionadas ao tratamento desse tipo de formação no âmbito do curso em que atuam a fim de compreender como é a organização do curso nesse sentido. 61,5% dos respondentes apontaram que não há programa de formação continuada oferecida pelo curso em que atuam. Vejamos no quadro a seguir as informações detalhadas correspondentes a cada curso.

Quadro 6 – Se há programa de formação continuada oferecida pelo curso em que atua

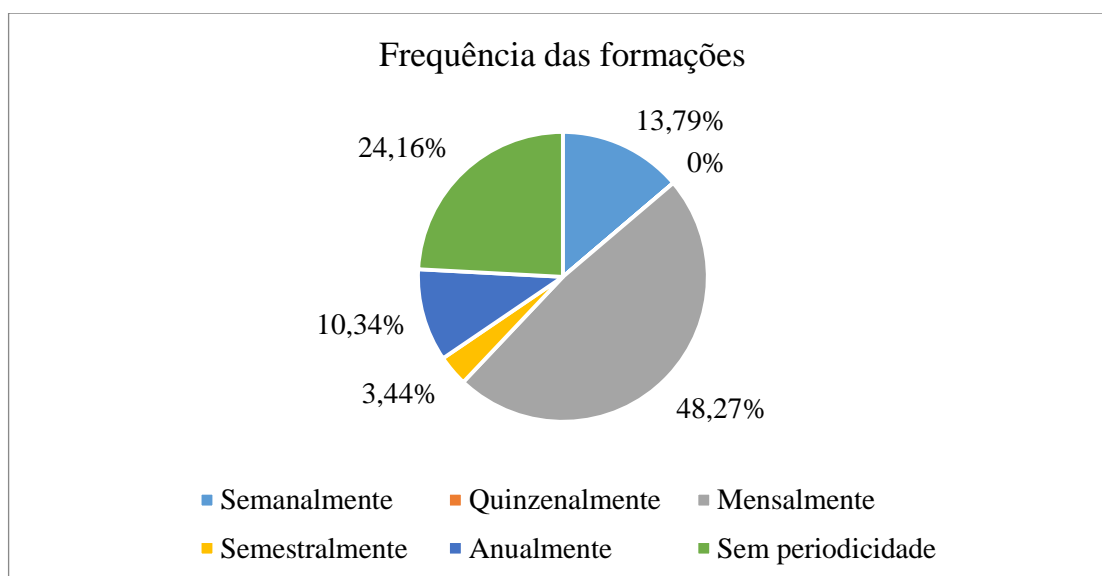
	Sim	Não
	%	%
Administração Pública	37,03%	62,96%
Computação	11,11%	88,88%
Educação Física	11,11%	88,88%
Física	33,33%	66,66%
Matemática	-	100%
Pedagogia	85,71%	14,28%
Química	-	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como podemos observar no quadro 6, o maior percentual que aponta alguma ação de formação continuada no âmbito do curso são de tutores alocados no curso de Licenciatura em Pedagogia - 85,71% dos respondentes. Esse resultado ratifica o encontrado nos dados das entrevistas do referido curso, pois observamos que há certa sistematização de ações e reuniões de formação com os tutores. Em seguida, temos o curso de Bacharelado em Administração Pública com 37,03% dos respondentes que reconhecem alguma ação de formação continuada no âmbito do curso. Já os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química não houve tutores que apontaram alguma ação de formação continuada nos cursos.

Com relação à frequência desses encontros de formação quando ocorrem, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 7 – Frequência das formações realizadas pelos cursos



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observamos, assim, que quando ocorrem as formações, geralmente são realizadas mensalmente – 48,27% dos respondentes.

Com o objetivo de dar voz aos tutores e compreendemos como funcionam algumas ações formativas dos cursos, propusemos a seguinte pergunta aberta: *Caso ocorram, qual é sua opinião a respeito desses encontros/formações? O que normalmente é tratado?* Obtivemos somente 36 respostas e, a maioria, citou como tema destas formações os recursos e manuseio da plataforma, nos indicando que

também a formação continuada apresenta um enfoque técnico e instrumental. Vejamos, na íntegra, outras opiniões que se destacaram:

Tutor 1 – Parte positiva é quando a reunião/encontro são focadas em um tema/assunto. Parte negativa é quando **a reunião perde o foco** e cada um coloca um tema. Em geral fica sem efeito.

Tutor 2 – **Não são continuadas.** Não tem um planejamento para esse fim. **São ações isoladas.**

Tutor 3 - Utilização da Plataforma, **questões referentes a bolsas e** alguma ferramenta nova e/ou mudança na plataforma.

Tutor 4 - **O único que participei foi importante**, pois apresentou uma nova ferramenta de avaliação dos alunos.

Tutor 5 - Participei de apenas duas formações – **ótimo, porém não frequentes.**

Tutor 5 – Os encontros são **pontuais** e não tem um planejamento específico. **Discutimos questões do cronograma do curso, das viagens e, raramente, questões pedagógicas.**

Tutor 6 – São encontros produtivos para tratar questões importantes, encaminhamentos, **e, quando é possível, discutir sobre mediações.**

(Questionário online disponibilizado em março, abril, maio de 2017, grifo nosso)

Algumas respostas nos levam a compreender que os tutores entendem as ações de formação como positivas. No entanto, destacam pontos negativos como o fato de serem pontuais, sem uma periodicidade. Além disso, a falta de sistematização destas reuniões também é apontada como desfavorável. Observamos também que nem sempre o foco principal das reuniões são discussões pedagógicas, sendo discutidas questões de organização do curso, deixando a formação pedagógica em segundo plano.

De uma forma geral, por meio dos dados encontrados até então, compreendemos que a maioria dos cursos ainda não tem sistematizado uma formação continuada de seus tutores e que alguns coordenadores entrevistados delegam ao CEAD a responsabilidade pelo oferecimento dessa formação. Nossa compreensão é de que o CEAD é responsável tradicionalmente pelo oferecimento dos cursos de formação inicial, tão citados pela maioria dos coordenadores entrevistados e também pelos tutores no questionário, e que, quanto à formação continuada, no que diz respeito ao conteúdo das disciplinas ministradas e dificuldades encontradas em cada curso, seria responsabilidade do próprio curso ofertá-la. No entanto, o que percebemos é que há uma indefinição no que concerne aos responsáveis por essa formação continuada dos tutores.

No que concerne aos maiores desafios enfrentados no exercício da tutoria obtivemos categorizadas as seguintes respostas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7 – Desafios enfrentados na EaD

Desafios	%
Interação/relacionamento com os alunos	44%
Apropriação dos materiais e conteúdos	34,10%
Organização do tempo de trabalho	24%
Interação com o professor da disciplina	22%
Utilização das ferramentas da Plataforma Moodle	20,80%
Precarização do trabalho da tutoria	5,49%
Participação e motivação dos alunos	4,39%
Transposição da modalidade presencial para a EaD	3,29%
Dificuldades com a linguagem escrita	2,20%
Falta de leitura dos alunos	1,09%
Pesquisa e construção da escrita acadêmica do aluno	1,09%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como observamos, o maior desafio apontado pelos tutores diz respeito à interação/relacionamento com os alunos, demonstrando a importância do investimento na questão das relações interpessoais apontada pela Coordenadora de Tutoria do curso de Licenciatura em Pedagogia em entrevista. Em seguida, foi apontada como desafio a apropriação dos materiais e conteúdos, o que coaduna com a perspectiva de que é preciso que o tutor atue em sua área de formação, tenha aderência ao conteúdo, desafio comentado pelos coordenadores entrevistados do curso de Licenciatura em Matemática.

Outra questão sobre a qual é importante refletirmos é a que se refere à “utilização das ferramentas da Plataforma Moodle”, que aparece somente como o 5º maior desafio para os respondentes, o que pode nos indicar que essa temática está bem resolvida para boa parte deles. Isso se deve ao fato da maioria dos tutores serem experientes e ao foco das formações iniciais oferecidas pelo CEAD, que tornam a relação com essa temática mais familiar.

De maneira geral, os desafios citados ressaltaram aspectos já levantados pelos coordenadores entrevistados tais como a precarização do trabalho docente na EaD; preconceito e desconfiança a respeito da modalidade; transposição da metodologia do presencial para a EaD; desconsideração das especificidades da

modalidade a distância; desmotivação e evasão dos alunos. Essas questões são recorrentes a respeito da modalidade e apontam a necessidade de maiores pesquisas na área.

A seguir, procedemos nossa análise a respeito da segunda parte do questionário, configurada na forma da escala Likert. Assim sendo, foram feitas assertivas a respeito de diversos aspectos concernentes ao exercício da tutoria, nas quais os respondentes poderiam marcar as seguintes opções: discordo totalmente; discordo; não tenho opinião a respeito; concordo; concordo totalmente. Os dados que serão apresentados no quadro a seguir correspondem a 91 respostas.

Quadro 8 – Percentual de respostas da Escala Likert

	Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião a respeito	Concordo	Concordo totalmente
Como possuo larga experiência na EaD, a formação continuada não é prioridade	43,95%	42,85%	8,79%	3,29%	1,09%
Não disponho de tempo para a formação continuada na educação a distância	30,76%	60,43%	2,19%	5,49%	1,09%
As formações devem ser a distância, pois não há necessidade de encontros presenciais	13,18%	36,26%	17,58%	23,07%	9,89%
É essencial que o tutor tenha uma formação na área específica de atuação, já que são mediadores do conteúdo	1,09%	20,87%	6,59%	27,47%	43,95%
O tutor executa as atividades e conteúdos pensados pelo professor da disciplina.	2,19%	20,87%	7,69%	51,64%	17,58%
Não há contato nem troca de experiências entre tutores e professores no curso a distância.	34,06%	43,95%	9,89%	7,69%	4,39%
Tenho autonomia para sugerir e propor outros materiais e tarefas dentro da disciplina em que atuo como tutor.	6,59%	18,68%	9,89%	48,35%	16,48%
As funções do tutor na EaD são semelhantes às do professor no ensino	7,69%	29,67%	6,59%	34,06%	21,97%

presencial.					
O tutor deveria ser mais valorizado, pois é o principal responsável pelo sucesso de uma mediação a distância.	2,19%	6,59%	7,69%	30,76%	52,74%
O tutor sente-se integrante/partícipe como funcionário da Universidade Federal de Juiz de Fora	17,58%	24,17%	14,28%	31,86%	12,08%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário (2017).

Na assertiva Como possuo larga experiência na EaD, a formação continuada não é prioridade, 86,8% discordaram e compreendem, assim, que a formação continuada é importante, mesmo já tendo adquirido experiência significativa na modalidade EaD. Esta questão não corresponde à perspectiva apontada por alguns coordenadores em entrevista que alegaram que diante da experiência de muito tempo dos tutores, eles podem sentir-se desmotivados com relação à formação continuada.

Propusemos também a assertiva Não disponho de tempo para a formação continuada na educação a distância, a qual também vai de encontro ao que alguns coordenadores entrevistados apontaram, pois 91,19% discordaram. Assim sendo, observamos que a falta de tempo não é empecilho para a formação continuada dos tutores. Essa resposta faz emergir questões a respeito da vinculação precária a que os bolsistas são submetidos e que a maioria dos bolsistas não se dedica exclusivamente à EaD. O CC3, em entrevista, ressalta essa questão sobre a disponibilização de tempo para a formação continuada: “Você vai multiplicando e vai vendo o volume de trabalho que esse tutor tem. Então, para fazer a formação continuada, o tutor teria que disponibilizar mais tempo. E por 765 reais?” (CC3. Entrevista realizada em 10 abr. 2017).

De modo a compreender o envolvimento dos tutores com os outros membros da equipe docente dos cursos, propusemos a seguinte assertiva: O tutor executa as atividades e conteúdos pensados pelo professor da disciplina. O resultado obtido de 69,22% dos que concordaram e concordaram totalmente corrobora para a hipótese de que, de maneira geral, não há um envolvimento de parceria e colaboração entre tutores e professores na construção da disciplina e dos conteúdos dos cursos a distância na UFJF.

Dos tutores que discordaram da assertiva (23,06%), a maior parte está vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia e, nesse sentido, aponta certa parceria na construção das disciplinas o que coaduna com a concepção adotada pelo curso e percebida por meio das entrevistas aos coordenadores: “No nosso curso ele (tutor) participa da elaboração desse conteúdo junto com os professores e diretamente da docência” (CC6. Entrevista realizada em 10/04/2017). Sobre essa questão, Zuin (2006) aponta que

O tutor não pode simplesmente absorver os conhecimentos transmitidos pelos professores, quer seja nos encontros presenciais esporádicos entre ambos, quer seja no sortilégio que as imagens de tais mestres “virtuais” possam exercer. Ele deve se permitir, cada vez mais, ousar saber, o que implica a não aceitação passiva dos conhecimentos obtidos, mas sim o questionamento destes mesmos conhecimentos. (ZUIN, 2006, p. 949).

No que diz respeito à compreensão dos limites da atuação docente do tutor nos cursos, propusemos a seguinte assertiva: *Tenho autonomia para sugerir e propor outros materiais e tarefas dentro da disciplina em que atuo como tutor.* Observamos que grande parte dos tutores confirmaram essa autonomia (64,83%). Esse resultado nos pareceu dissonante, já que alguns coordenadores em entrevista comentaram que essa autonomia é conferida de acordo com o professor da disciplina. Além disso, compreende-se que essa atuação do tutor na escolha e proposição dos materiais configura em alguns casos, segundo os coordenadores entrevistados, numa extrapolação das funções do tutor a distância o que acontece quando o professor da disciplina se omite ou desconhece as especificidades da EaD.

De qualquer forma, nos pareceu importante o reconhecimento desta autonomia do tutor o que coaduna com a perspectiva defendida por Mattar (2012) de que não faz sentido aprisionar o professor/tutor em um conteúdo predefinido e que tende a se tornar obsoleto muito rapidamente. O professor/tutor precisa ter a liberdade de escolher os materiais e as atividades em função da turma real para a qual vai lecionar. Assim, “é essencial conceber o professor em EaD como um maestro na orquestração dessa variedade de materiais disponíveis on-line e gratuitamente” (p. 74). Acreditamos que, nesse sentido, uma atuação em parceria com o professor da disciplina, esta autonomia conferida ao tutor contribuiria para a diminuição das estruturas rígidas e fortemente hierarquizadas ainda tão difundidas

no modelo de EaD brasileira.

Também propusemos a seguinte assertiva: As funções do tutor na EaD são semelhantes às do professor no ensino presencial. E tivemos 56,03% dos respondentes que concordaram. Esse resultado nos aponta para a consciência do fazer docente que o tutor exerce na EaD. Essa opção foi a mais marcada pelos tutores vinculados aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Administração Pública e Licenciatura em Matemática, o que pode evidenciar a concepção de EaD adotada pela curso, tendo em vista a atuação do tutor considerada mais proativa e entendida como docente.

Na assertiva O tutor sente-se integrante/partícipe como funcionário da Universidade Federal de Juiz de Fora, chama-nos a atenção o percentual de 41,75% dos respondentes que discordaram, fazendo emergir a persistente precariedade do vínculo do tutor a distância e a importância de se planejar ações que o integrem cada vez mais à instituição em que atua. A maioria dos tutores discordantes está alocado no curso de Licenciatura em Pedagogia (14 tutores) seguidos do curso de Bacharelado em Administração Pública (10 tutores). Isso nos faz refletir que diante da demanda e responsabilidade conferida a esses tutores nos cursos, talvez esperassem que pudessem ser mais inseridos e valorizados dentro da universidade em que atuam. Nessa mesma perspectiva, observamos a concordância (83,5%) no que diz respeito à valorização do tutor na EaD – O tutor deveria ser mais valorizado, pois é o principal responsável pelo sucesso de uma mediação a distância.

Enfim, após análise das entrevistas com os gestores (coordenadores de curso e tutoria) e questionários aplicados aos tutores a distância dos cursos verificamos a demanda existente no que diz respeito ao estabelecimento de um programa de formação continuada que atenda às especificidades dos cursos a distância da UFJF, bem como uma valorização da modalidade a distância nesse contexto. Vejamos, a seguir, as principais demandas observadas nesta pesquisa de campo:

- De uma forma geral, observamos uma ausência de projetos de formação continuada para os tutores a distância e também para os outros atores da EaD no interior dos cursos;
- Algumas ações de formação são pontuais e descontínuas;
- Alta demanda burocrática aos gestores, ocasionando um envolvimento parcial nas questões pedagógicas do curso;

- Pouco envolvimento dos Coordenadores de Tutoria junto aos tutores;
- Indefinição de quem seria o responsável pela formação continuada dos tutores – o próprio curso ou o CEAD;
- Envolvimento parcial dos tutores na construção da disciplina junto aos professores;
- Formação e atuação na modalidade presencial ocasionando certo desconhecimento das especificidades da EaD;
- Perfil de tutores mais experientes;
- Temáticas / demandas específicas levantadas pelos coordenadores de curso/tutoria em entrevista e pelos tutores a distância por meio do questionário: Plataforma Moodle; relacionamento interpessoal; transposição didática dos conteúdos; programas de linguagem/escrita de símbolos matemáticos (Latéx e Geogebra); conteúdo específico de determinadas disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Matemática; técnicas de mediação online; metodologia da EaD; avaliação/feedback; gestão da EaD; legislação da EaD; organização curricular /PPP do curso.

Findamos esta análise, apresentamos, no capítulo posterior, uma proposta de intervenção considerando essas demandas encontradas.

3 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CURSOS A DISTÂNCIA DA UFJF

Com base no entendimento de Belloni (1999) de que qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores, a presente dissertação analisou como acontece a formação continuada dos tutores a distância dos cursos da UFJF com vistas a contribuir de maneira significativa para o atendimento das demandas por formação advindas de cada curso, em específico.

Conforme é demonstrado ao longo do primeiro e segundo capítulos, a função docente que no ensino presencial é assegurada por um único indivíduo, na EaD ela se desdobra em múltiplas funções, configurando novos perfis e funções docentes. Nesse contexto, há uma redefinição do papel docente, exercido no modelo UAB por diversas denominações, dentre elas a figura do tutor a distância, foco central das discussões empreendidas no decorrer deste trabalho.

Considerando que o tutor a distância atua diretamente com os alunos num ambiente virtual de aprendizagem mediando conteúdos, ressaltamos sua importância no processo de ensino-aprendizagem e, assim, compreendemos a necessidade de se estabelecer ações de formação continuada que atenda às demandas advindas no decorrer de sua ação docente. De acordo com Costa e Rausch (2012),

Devido à grande diversidade de obstáculos que o professor encontra no decorrer de sua atuação, não há como pensar que sua formação pode manter-se estagnada. A continuidade do processo de formação deve estar presente no decorrer de sua carreira, não apenas na busca do conhecimento teórico, mas também no compartilhamento de experiências e de informações que vão surgindo no decorrer de cada trajetória. (COSTA & RAUSCH, 2012, p. 318).

Concordamos, portanto, com a perspectiva de uma formação continuada acontecer no decorrer da prática docente. Além disso, compreendemos que cada tutor pode ter uma demanda por formação diferenciada, já que cada curso estabelece uma concepção de EaD e apresenta especificidades de conteúdo.

Nossos instrumentos de pesquisa foram voltados a compreender essas demandas específicas de formação dos tutores. Nas entrevistas com os

coordenadores de curso e tutoria observamos tratamentos diferenciados no que diz respeito à gestão de cada curso, concepção de educação a distância, entendimento da função pedagógica dos gestores, lacunas nas ações de formação dos tutores.

Na análise dos questionários aplicados aos tutores a distância pudemos, ao cruzar os dados, confirmar ou refutar algumas questões apresentadas pelos coordenadores entrevistados. Além disso, foi possível traçar um perfil dos tutores a distância da UFJF, no que diz respeito à sua formação e experiência. E, por fim, compreender algumas demandas específicas de formação.

Tendo em vista a pesquisa realizada, o presente capítulo buscará concatenar os dados com a proposição de ações de formação ou de aperfeiçoamento de alguma lacuna observada.

Assim sendo, é importante ressaltarmos que, embora enfoquemos no trabalho a necessidade de atendimento às demandas de formação específicas de cada curso, optamos por apresentar os dados encontrados de uma maneira mais geral para visualizarmos todas as demandas de formação encontradas, além de outras questões relacionadas. Sendo assim, ponderamos que mesmo optando por essa forma de apresentação, cada ação proposta se destina a um curso em específico, evidenciada nas seções de análise anteriores. Enfatizamos, então, que as ações propositivas não necessariamente destinam-se a todos os cursos de maneira geral, algumas proposições se adequam melhor às demandas de determinado curso, de um público, outras estão mais voltadas para outro perfil de curso.

A seguir, o quadro relaciona as demandas observadas na pesquisa de campo às ações propositivas.

Quadro 9 – Relacionando as constatações com as ações propositivas

Nº	Eixo de Pesquisa	Demandas observadas	Ação propositiva
1	Formação dos Educadores	Ausência de uma política de formação continuada que atenda às demandas dos cursos.	Criação de um projeto de formação continuada.
2		Alguns cursos demonstraram um desconhecimento dos professores a respeito das especificidades da modalidade a distância.	Criação de um grupo de estudos com a inclusão dos professores e outros atores da EaD nas ações de formação.
3		Envolvimento parcial dos atores da EaD na construção e condução das disciplinas dos	Proposta de formação baseada na integração dos atores e na formação colaborativa.

		cursos.	
4		Falta de atualização sobre a modalidade EaD.	Ambiente online que potencialize uma atualização sobre a EaD aos gestores - coordenadores de curso e tutoria, além de promover o diálogo entre eles e o próprio CEAD.
5		Envolvimento parcial do Coordenador de Tutoria nas questões pedagógicas do curso e na formação dos tutores.	Reestruturação da função do Coordenador de Tutoria na instituição, propondo um maior envolvimento nas questões pedagógicas do curso e da formação dos tutores.
6		Resistência à EaD	Maior divulgação da EaD para a comunidade acadêmica visando, cada vez mais, a equidade entre as modalidades oferecidas pela UFJF.
7		Perfil de tutores experientes	Formação continuada a partir das demandas atuais que a modalidade se insere e de temáticas e questões que surgirão ao longo da atuação/prática docente;
8	Tutores a distância	Demandas específicas de cada curso – relação interpessoal; programas de uso da linguagem/escrita matemática; transposição didática, recursos da plataforma moodle, dentre outros.	Espaço específico no ambiente virtual de aprendizagem destinado ao atendimento das demandas por formação de cada curso.
9		Formação inicial e experiência docente dos tutores, em sua maioria, realizadas na modalidade presencial.	Divulgação de cursos a distância e eventos da área sobre os mais variados temas, incentivando a participação dos atores da EaD e contribuindo para o aumento da experiência na modalidade a distância.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Vejamos as ações propositivas que constituíram o PAE detalhadas na próxima seção.

3.1 As ações propositivas

Mesmo reconhecendo a autonomia dos departamentos e algumas ações isoladas de formação no âmbito de alguns cursos, acreditamos que é necessário o

estabelecimento de uma diretriz comum que possa nortear uma proposta de formação continuada desses atores da EaD na UFJF.

Utilizaremos, no detalhamento das ações propositivas do PAE o modelo 5W2H. De acordo com Behr, Moro e Estabel (2008) o modelo 5W2H é uma ferramenta que consiste em uma forma de materializar o pensamento (ideias) de forma estruturada e bem organizada antes da implantação de alguma solução. As letras W e H se referem às palavras e expressão de origem inglesa. São elas: What (O quê), When (Quando), Why (Por quê), Where (Onde) e Who (Como), How (Quem) e HowMuch (Quanto).

Assim sendo, esclarecemos que no Quadro 9 temos 9 ações propositivas. No entanto, 8 delas são relacionadas a uma proposta maior, que é a formação continuada dos atores da EaD, considerando o lócus de atuação desses atores, que é a Plataforma Moodle. Nesse sentido, apresentamos nosso PAE e um detalhamento das ações de formação propostas.

3.1.1 Criação de um ambiente virtual de formação

A primeira ação propositiva visa estabelecer a criação de um Ambiente Virtual de Formação Continuada e foi pensada como eixo norteador das demais ações propositivas relacionadas à formação dos atores da EaD. A escolha por esse modelo de formação continuada não foi neutra e sim imbuída de uma concepção específica de EaD e de uma forma própria de compreender a questão da formação continuada dos educadores.

No que concerne à concepção de EaD, defendemos a perspectiva na qual a ênfase deixa de ser a transmissividade do conhecimento típica dos pacotes instrucionais e passa a ser o apoio à construção coletiva desse conhecimento, através de processos reflexivos com base no diálogo e na colaboração.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que seria interessante uma proposta de formação continuada no ambiente em que os atores da EaD atuam, ou seja, online, por meio da Plataforma Moodle, já utilizada nos cursos, colaborando para uma familiaridade ainda maior com o seu lócus de atuação e favorecendo a interação e a troca de experiências, o que corrobora com a concepção de EaD defendida.

Reconhecendo a importância do estabelecimento de uma política de formação continuada que não seja generalizada, pontual e descontínua, mas pensada de acordo com as demandas formativas advindas dos diferentes formatos de curso, compreendemos que a criação deste espaço virtual seria viável justamente porque tem o potencial de se adequar a essas demandas que podem surgir durante a prática docente e são específicas de cada curso, além de poder ser atualizado frequentemente, mantendo-se como um espaço de formação constante.

Além disso, o espaço virtual, por meio do computador e internet, possui uma flexibilidade temporal e espacial que pode atender ao perfil dos tutores e demais atores da EaD da UFJF ratificado nesta pesquisa, já que a maioria não se dedica exclusivamente à modalidade a distância, assumindo outras funções docentes.

Outra questão que também justifica nossa proposição foi a potencialidade do espaço virtual para a comunicação entre os atores docentes que fazem a EaD e entre as instâncias de gestão da EaD (CEAD e coordenações de curso).

Nesse sentido, Santos (2002) afirma que muito mais do que apenas dinamizar e promover uma nova materialização da informação, a tecnologia digital permite a interconexão de sujeitos, de espaços e/ou cenários de aprendizagem, exigindo, dos mesmos, novas ações curriculares e ações em rede (SANTOS, 2002, p.115).

Vejamos, então, no quadro a seguir, a ação propositiva de criação desse espaço virtual.

Quadro 10 – Primeira ação propositiva – Criação de um ambiente virtual de formação continuada

What (O quê?)	Criação de um ambiente virtual de formação dos atores da EaD.
Why (Por quê?)	Ausência de um projeto de formação continuada aos atores da EaD na UFJF.
Where (Onde?)	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Plataforma Moodle.
When (Quando?)	A partir de janeiro/2018, conforme o cronograma. Permanentemente.
Who (Quem?)	<ul style="list-style-type: none"> • Responsáveis: criação/manutenção do AVA na plataforma Moodle – Setor Tecnológico do CEAD. • Alimentação da plataforma: Coordenadores de tutoria/curso e Setor Acadêmico do CEAD.
How (Como?)	Reuniões mensais no CEAD com os responsáveis para o estabelecimento e manutenção do ambiente virtual de formação.
How much (Quanto?)	Custos relacionados às reuniões dos responsáveis pela criação do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para que seja possível a criação e a manutenção desse Ambiente Virtual de Formação Continuada proposto, nossa sugestão é que aconteçam reuniões mensais no CEAD, com início a partir de janeiro de 2018, conforme cronograma abaixo:

Quadro 11 – Cronograma para execução da primeira ação propositiva

jan/18	1ª reunião: apresentação da proposta aos gestores dos cursos de graduação a distância, delegação de funções e cronograma das futuras reuniões.
fev/18	2ª reunião: Discussão e sistematização das demandas de formação trazidas pelos Coordenadores de Tutoria dos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química.
mar/18	3ª reunião: Discussão e sistematização das demandas de formação trazidas pelos Coordenadores de Tutoria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Computação e Bacharelado em Administração Pública.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Esta primeira reunião terá como objetivo a apresentação da proposta aos gestores responsáveis pelos cursos da UFJF. A partir da segunda reunião, prevista para fevereiro de 2018 e assim sucessivamente, teremos a participação contínua dos Coordenadores de Tutoria dos cursos e ou Coordenador de Curso, trazendo as demandas de formação dos tutores e professores; membros dos setores tecnológico do CEAD, responsáveis pela criação/manutenção da Plataforma Moodle; e membros do setor acadêmico, que buscarão sistematizar as demandas de formação trazidas pelos cursos.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), de acordo com Santos (2010), agregam uma das características fundantes da Internet: a convergência de mídias, ou seja, a capacidade de hibridizar e permutar várias mídias em um mesmo ambiente. Nesse sentido, cabe uma reflexão a respeito de quais ferramentas são mais adequadas para determinadas temáticas de formação, para determinado tipo de abordagem e público, o que somente poderá ser feito em conjunto e em discussão com as duas instâncias de gestão dos cursos – CEAD e coordenações.

Vale ressaltar que essa primeira ação propositiva é condição para que outras ações do nosso PAE se concretizem. A seção a seguir visa descrever a segunda proposta, que consiste na inclusão de outros atores além dos tutores a distância nas ações de formação tendo em vista os dados encontrados no capítulo anterior.

3.1.2 Inclusão de outros atores da EaD nas ações de formação

Na análise dos dados da pesquisa de campo empreendida no capítulo 2 desta dissertação, alguns entrevistadores ressaltaram uma lacuna na formação dos professores atuantes na modalidade a distância no que diz respeito ao desconhecimento das especificidades da modalidade.

Outra questão observada foi que alguns cursos apontaram uma preocupação com a formação e o recrutamento dos tutores presenciais, já que a organização desses cursos é voltada para uma maior dependência com relação ao polo de apoio presencial.

Tendo em vista a importância de se pensar também em quem formará os formadores, seria importante a capacitação dos Coordenadores de Tutoria e Coordenadores de Curso. Assim, propusemos também a criação de um grupo de estudos sobre a EaD com reuniões periódicas no próprio CEAD.

Nesse sentido, nosso enfoque inicial que era a formação continuada dos tutores a distância passa a ser ampliado. Assim, esta proposição descrita no Quadro 12 visa incluir nas ações de formação continuada os outros atores que fazem a EaD, além dos tutores a distância – professores, tutores presenciais, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria, coordenadores de polo.

Quadro 12 – Segunda ação propositiva – Inclusão de outros atores da EaD nas ações de formação

What (O quê?)	Criação de um grupo de estudos no CEAD com reuniões periódicas sobre a EaD para a equipe multidisciplinar do CEAD, coordenadores de curso e de tutoria; e inclusão dos professores e outros atores da EaD (tutores presenciais, coordenadores de polo, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria) nas ações de formação do Ambiente Virtual de Formação Continuada.
Why (Por quê?)	Alguns cursos relataram um desconhecimento dos professores a respeito das especificidades da modalidade a distância.
Were (Onde?)	Reuniões periódicas no CEAD para a realização do grupo de estudos e inclusão dos atores da EaD no Ambiente Virtual de Formação Continuada – Prevista na ação 3.1.1 deste capítulo.
When (Quando?)	Permanentemente.
Who (Quem?)	Setores acadêmico e tecnológico do CEAD, Coordenador de Tutoria e Coordenador de Curso.
How (Como?)	Reuniões no CEAD para a realização do grupo de estudos por meio de um cronograma a ser definido. Manutenção do ambiente virtual de formação visando atender às demandas de formação dos professores e outros atores da EaD.

How much (Quanto?)	Custos relacionados às reuniões no CEAD para a realização do grupo de estudos.
-----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

É importante frisar que para a consecução desta proposta faz-se necessária o estabelecimento da primeira ação propositiva que é a criação do Ambiente Virtual de Formação Continuada e um envolvimento do CEAD para a criação de um cronograma de estudos para os Coordenadores de curso e de tutoria.

A importância de ampliarmos a formação continuada a todos que atuam na EaD é primordial. De acordo com Carvalho (2007), o professor que atua na EaD

é professor oriundo do ensino presencial da universidade e apresenta pouca ou nenhuma experiência na modalidade. Ao participar de um curso desta natureza, ele terá que desenvolver habilidades não apenas com as ferramentas tecnológicas, mas compreender quem é o aluno de um curso a distância e qual a melhor forma de promover sua aprendizagem. É fato que este professor trará suas maiores qualidades e defeitos para a EaD e dependendo de quais forem, estes poderão ser amenizados ou potencializados. (CARVALHO, 2007, p.9).

Nossa proposição foi também baseada em Okada (2003), que ressalta a possibilidade do ambiente virtual proporcionar a descentralização do papel do professor, pois, afinal, todos passam a ser aprendizes e podem contribuir com o aprendizado do outro por meio da interação. A autora se refere à relação professor-aluno, mas ao compreendermos a hierarquia que o modelo UAB sugere, de que o tutor está abaixo do professor, acreditamos que essa descentralização talvez possa ocorrer também na relação professor-tutor.

As demandas por formação dos atores da EaD virão das sugestões do Coordenador de Tutoria / ou Coordenador de Curso nas reuniões mensais no CEAD previstas no cronograma (Quadro 11). As demandas podem ser gerais, destinadas a todos os atores da EaD ou podem ser específicas de determinado curso, o que será decidido em reunião e encaminhado ao setor Tecnológico do CEAD responsável pela manutenção da plataforma.

Para os Coordenadores de curso e de tutoria observarem essas demandas de formação dos demais atores da EaD, compreendemos ser essencial que esses atores, que terão a função de formadores, também sejam formados a respeito da modalidade. Justifica-se, assim, a criação do grupo de estudos no CEAD, que

integre a equipe multidisciplinar do CEAD com os coordenadores de curso e de tutoria, estudando periodicamente a modalidade mais a fundo.

A seguir, a descrição da terceira ação propositiva que visa promover a integração dos atores que fazem a EaD na UFJF.

3.1.3 Formação baseada na integração dos atores e na formação colaborativa

A terceira ação propositiva baseia-se na perspectiva apontada por Mill (2012) de que o teletrabalho docente tende a estimular o isolamento, o trabalho individual. Assim sendo, de acordo com o autor, “para não sofrer um empobrecimento pessoal e profissional, o teletrabalhador precisa ter consciência de que o contato com colegas de trabalho é fundamental” (p. 210). Nesse sentido, propusemos a seguinte ação:

Quadro 13 – Terceira ação propositiva – Integração entre os atores da EaD e a formação colaborativa

What (O quê?)	Proposta de formação baseada na integração dos atores e na formação colaborativa.
Why (Por quê?)	Envolvimento parcial dos atores da EaD na construção e condução das disciplinas dos cursos.
Were (Onde?)	Ambiente Virtual de Formação Continuada – Prevista na ação 3.1.1 deste capítulo.
When (Quando?)	Permanentemente
Who (Quem?)	Setores acadêmico e tecnológico do CEAD, Coordenador de Tutoria e Coordenador de curso.
How (Como?)	Com a utilização do fórum de discussão na Plataforma Moodle, visando a troca de experiências, interação entre os atores da EaD e sugestões de materiais e outros para a condução das disciplinas.
How much (Quanto?)	Custos relacionados às reuniões dos responsáveis pela criação do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Esta ação também se vincula à primeira ação propositiva, que é a criação do Ambiente Virtual de Formação Continuada, que possibilitará a interação por meio das interfaces de comunicação disponíveis nesse ambiente de formação da Plataforma Moodle.

Propusemos a utilização principal das atividades assíncronas do fórum de discussão. Assim, mesmo estando em espaços e tempos diferentes, no espaço virtual os participantes poderão compartilhar opiniões, colaborar e sugerir materiais,

trocar experiências e constituírem-seum grupo com interesses comuns, uma rede social de educadores da modalidade a distância atuantes nos cursos da UFJF.

A proposta é que esse espaço do fórum seja destinado a todos os atores da EaD da UFJF. A respeito da ferramenta do fórum de discussão, Campos et al. (2007) afirmam que trata-se de um

Mecanismo propício aos debates, os assuntos são dispostos hierarquicamente, mantendo a relação entre o tópico lançado, respostas e contrarespostas. É usado para a realização de debates assíncronos, exposição de ideias e divulgação de informações diversas. (CAMPOS, 2007, p. 22)

As ações de formação de educadores geralmente têm desconsiderado a dimensão coletiva do trabalho. Na tentativa de mudar essas concepções enraizadas na formação é que se justifica esta ação propositiva. Acreditamos que essa visão de rede colaborativa proposta poderá, inclusive, reverberar nos cursos em que atuam, proporcionando uma maior parceria entre tutores e professores na construção e condução das disciplinas dos cursos.

Passamos, a seguir, à descrição da quarta ação propositiva.

3.1.4 Atualização sobre a EaD e contato entre gestores

A quarta ação propositiva tem o objetivo de contribuir para uma atualização de questões pertinentes à EaD, troca de informações e comunicação entre os gestores de curso a distância da UFJF, bem como propiciar um contato direto com o CEAD.

Assim sendo, descrevemos no quadro a seguir a quarta ação propositiva.

Quadro 14 – Quarta ação propositiva – Atualização e comunicação a respeito da EaD

What (O quê?)	Ambiente online que potencialize uma atualização sobre a EaD aos coordenadores de curso e tutoria e propicie um contato virtual com o CEAD.
Why (Por quê?)	Falta de atualização sobre questões pertinentes à modalidade a distância.
Were (Onde?)	Ambiente Virtual de Formação Continuada – Prevista na ação 3.1.1 deste capítulo.
When (Quando?)	Permanentemente
Who (Quem?)	Setores acadêmico e tecnológico do CEAD.

How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de documentos legais que regem a EaD nacional, documentos internos da UFJF/CEAD, bem como artigos científicos atuais sobre a EaD, que poderão ser consultados com mais facilidade neste Ambiente Virtual de Formação. • Utilização do fórum de discussão para contato entre gestores dos cursos e o próprio CEAD.
How much (Quanto?)	Custos relacionados às reuniões dos responsáveis pela criação do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Esta ação propositiva também utilizará o Ambiente Virtual de Formação Continuada proposto na seção 3.1.1. E terá como base o compartilhamento de informações atuais sobre a EaD, documentos legais que norteiam a EaD nacional, os parâmetros de bolsas da CAPES/MEC, bem como documentos específicos da UFJF/CEAD. A disponibilização dos documentos se dará em formato PDF em espaço próprio do AVA.

Com o objetivo de facilitar o contato do CEAD com os gestores da EaD, a respeito de questões pertinentes, além de promover discussões e troca de informações entre gestores, propusemos também um espaço específico para este público num fórum de discussão, que será denominado de “Espaço dos gestores da EaD”. Este espaço será importante para que o contato entre os gestores de cursos a distância não aconteça somente de forma presencial, em reuniões de coordenadores. Assim, o encontro poderá dar-se virtualmente e permanentemente na plataforma entre os gestores, antecipando, inclusive, questões que poderão vir a serem pautas nas reuniões presenciais.

A seguir, descrição da quinta ação propositiva.

3.1.5 Reestruturação da função do Coordenador de Tutoria

A quinta ação propositiva diz respeito à atuação do Coordenador de Tutoria nos cursos. A partir da pesquisa de campo empreendida no capítulo 2, observamos um envolvimento parcial desses coordenadores nas questões de acompanhamento e capacitação dos tutores, envolvendo-se muito mais nas questões administrativas e burocráticas dos cursos.

Quadro 15 – Quinta ação propositiva - Reestruturação da função do Coordenador de Tutoria

What (O quê?)	Reestruturação da função do Coordenador de Tutoria na instituição, propondo um maior envolvimento nas questões pedagógicas do curso e da formação dos tutores.
Why (Por quê?)	Envolvimento parcial do Coordenador de Tutoria nas questões pedagógicas do curso e na formação dos tutores.
Where (Onde?)	Reuniões no CEAD para a manutenção do Ambiente Virtual de Formação Continuada - Prevista na ação 3.1.1 deste capítulo.
When (Quando?)	Permanentemente.
Who (Quem?)	Setores acadêmico e tecnológico do CEAD.
How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • O coordenador de tutoria deverá observar “in loco” o andamento dos cursos no que diz respeito à atuação da tutoria. • Terá uma papel de destaque no estabelecimento da ação 1, já que será responsável por trazer às reuniões mensais as demandas de formação observadas no curso em que atua e propor meios e materiais, juntamente com os setores do CEAD envolvidos, para que a formação seja estabelecida.
How much (Quanto?)	Custos relacionados às reuniões dos responsáveis pela criação do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

De acordo com o Manual de Atribuição dos Bolsistas da CAPES/MEC (2009), o Coordenador de Tutoria, dentre outras atribuições, deve participar das atividades de capacitação e atualização; acompanhar as atividades acadêmicas do curso; acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa; acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores; encaminhar à coordenação do curso relatório semestral do desempenho da tutoria. Essas atribuições são diretamente ligadas ao bom andamento da tutoria no curso. Assim sendo, acreditamos que as atribuições desse Coordenador não podem esquivar-se dessas questões pedagógicas do curso.

Nesse sentido, nossa proposição de reestruturar a função deste Coordenador de Tutoria diz respeito a envolvê-lo na observação das possíveis lacunas de formação dos tutores, trazendo essas questões para as reuniões mensais no CEAD, e pensar em quais meios seriam ideais para a promoção de uma formação continuada baseada no Ambiente Virtual de Formação.

3.1.6 Divulgação da EaD para a comunidade acadêmica

A partir de alguns dados encontrados na pesquisa a respeito de certa resistência e preconceito sobre a EaD dentro da própria instituição, propusemos esta ação que visa a divulgação da modalidade no meio acadêmico.

Quadro 16 – Sexta ação propositiva – Divulgação da EaD para a comunidade acadêmica

What (O quê?)	Maior divulgação da EaD para a comunidade acadêmica visando, cada vez mais, a diluição das dicotomias entre as modalidades presencial e a distância; Proposição de eventos pelo CEAD na área de EaD e ampliação da oferta de cursos de formação inicial.
Why (Por quê?)	Resistência à EaD
Were (Onde?)	Portal da UFJF, Portal do CEAD, Rádio CEAD, redes sociais.
When (Quando?)	Permanentemente.
Who (Quem?)	Setor de Comunicação do CEAD; Equipe multidisciplinar do CEAD.
How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação dos cursos a distância da UFJF; ações e experiências exitosas promovidas pelos cursos a distância; alunos e polos atendidos pela UFJF, por meio de uma articulação entre os setores de comunicação da UFJF com o CEAD; • Proposição de evento anual pelo CEAD na área de EaD; • Ampliação da oferta de cursos de formação inicial à EaD aos docentes da UFJF que não atuam na EaD.
How much (Quanto?)	<p>Custo relacionado à reunião ou à interação via meios de comunicação das equipes de comunicação da UFJF e CEAD;</p> <p>Custo relacionado à oferta de curso de formação inicial à EaD pelo CEAD;</p> <p>Custo relacionado à elaboração e execução de um evento anual sobre a EaD aberto à comunidade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Diante do projeto da UAB que se utiliza das universidades que já oferecem cursos presenciais e incorporam a EaD no seu ambiente organizacional, compreendemos a necessidade de se integrar tanto no discurso quanto na prática a valorização e a equidade entre as modalidades oferecidas, contribuindo para uma diluição das dicotomias que separam as modalidades.

Esse entendimento nos guiou para a proposição de ações baseadas em três eixos: (1) divulgação da modalidade EaD – cursos; ações e experiências exitosas promovidas pelos cursos; a importância do atendimento aos polos e aos alunos. (2) proposição de um evento anual pelo CEAD à comunidade acadêmica; (3) ampliação

da oferta de cursos de formação inicial à modalidade EaD aos docentes que não atuam na modalidade.

O primeiro eixo diz respeito à valorização da modalidade EaD, ressaltando a importância que ela tem na democratização do ensino e também de experiências inovadoras, contribuindo para desmitificar que a EaD não tem qualidade. Esse eixo seria contemplado por meio de uma articulação entre os setores responsáveis pela comunicação da UFJF com o CEAD, divulgando, assim, em todos os Portais e redes sociais da universidade.

O segundo eixo diz respeito à proposição de um evento anual sobre a temática da EaD visando, justamente, a divulgação de trabalhos acadêmicos, pesquisas da área e relatos de experiências dos cursos a distância.

Já o terceiro eixo, à ampliação da oferta de cursos aos que desconhecem a modalidade, contribuindo, inclusive, para mudanças significativas na atuação do profissional na educação presencial. Tendo em vista a avaliação positiva dos cursos de formação inicial à EaD oferecidos pelos CEAD, observada por meio da análise de dados empreendida no Capítulo 2 desta dissertação, compreendemos que esse curso pode ter também como enfoque a potencialização da utilização do AVA nas disciplinas presenciais, ressaltando a possibilidade de inclusão das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação nas disciplinas que os professores lecionam presencialmente, favorecendo, assim, a diluição das fronteiras que demarcam as modalidades. Nessa perspectiva, Belloni (1999) ressalta que

Além das aplicações mais óbvias e úteis às ações de EaD, a introdução dessas tecnologias como meios complementares no ensino convencional, oferecendo aos estudantes acesso a uma grande variedade de fontes de informação, é reconhecidamente uma tendência mundial na pedagogia para todos os níveis de educação. Seu uso pode contribuir para aumentar o grau de autonomia do estudante e de eficiência do processo de ensino e aprendizagem. (BELLONI, 1999, p. 114-115)

Advogamos que a formação superior, inclusive a dos futuros professores, não pode ignorar o uso das tecnologias, pois se trata de uma competência requerida nos dias de hoje e como afirma Belloni (1999) sobre as TICs

de um lado as instituições educacionais não poderão mais fugir ao dilema da necessidade urgente de integrá-las sob a pena de perder o “trem da história”, perder o contato com as novas gerações e

tornarem-se obsoletas como instituições de socialização; por outro lado, não se pode pensar que a introdução dessas inovações técnicas possa ocorrer, como parecem acreditar muitos administradores e acadêmicos, sem profundas mudanças nos modos de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos, gerando profundas modificações na cultura da escola. (BELLONI, 1999, p. 75-76)

Nesse sentido, acreditamos que o caminho para diminuir as resistências com relação à modalidade EaD é longo e complexo, mas tais ações propositivas podem contribuir de maneira significativa para os primeiros passos. A seguir, apresentamos a sétima ação propositiva.

3.1.7 Formação continuada com reflexão sobre a prática

A sétima ação propositiva considera um dado encontrado na pesquisa de campo que diz respeito ao perfil dos tutores atuantes nos cursos da UFJF: são tutores experientes, a maioria atua desde as primeiras ofertas dos cursos. Essa constatação nos faz compreender que a formação inicial talvez não seja um problema e que temas que conjuguem a teoria com a prática sejam mais pertinentes as suas necessidades formativas.

Mizukami (2004) sugere que os conhecimentos da docência são aprendidos ao longo de processos formativos e do exercício profissional: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico (MIZUKAMI, 2004, apud MILL, 2012, p. 279). Nesse sentido, compreendemos que a formação do docente não deve dar-se deslocada do cotidiano do trabalho e que as demandas que surgem desse cotidiano devem ser problematizadas e refletidas, constituindo, assim, uma nova perspectiva de formação crítica do profissional.

Diante dessas considerações, vejamos no quadro 17 a sétima ação propositiva de formação dos tutores.

Quadro 17 – Sétima ação propositiva – Conjugação da teoria e prática e demandas atuais da EaD na formação continuada

What (O quê?)	Formação continuada a partir das demandas atuais que a modalidade se insere e de temáticas e questões que surgirão ao longo da atuação/prática docente.
Why (Por quê?)	Perfil de tutores experientes

Were (Onde?)	Ambiente Virtual de Formação Continuada – Prevista na ação 3.1.1 deste capítulo.
When (Quando?)	Permanentemente.
Who (Quem?)	Setores acadêmico e tecnológico do CEAD e Coordenadores de Tutoria.
How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio do fórum de discussão destinado a todos os tutores da instituição serão disponibilizadas questões atuais sobre a EaD e a prática docente para promover a discussão e reflexão sobre a prática. • Esse fórum de discussão tem também o intuito de ser um espaço aberto e flexível para troca de experiências entre os tutores.
How much (Quanto?)	Custos relacionados às reuniões dos responsáveis pela criação do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Assim sendo, nossa proposta tenta evidenciar a correlação entre teoria e prática, com forte aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no Ambiente Virtual de Formação Continuada (ação propositiva 1), por meio da troca de experiência com seus pares, que vivenciam, em lugares diversos, o mesmo tipo de dificuldade. Essa questão vai ao encontro das ideias defendidas por Santos et al (2010) de que a formação dos professores deve basear-se nos conflitos, nas interrogações, nas tensões, nos questionamentos que emergem cotidianamente em sua prática docente.

Essa troca de experiências será potencializada pelo fórum de discussão do Ambiente Virtual de Formação Continuada e tem o propósito de ser um espaço aberto a todos os tutores de todos os cursos da UFJF.

A seguir, vejamos a oitava ação propositiva.

3.1.8 Formação continuada dos tutores a partir das demandas específicas de cada curso

A oitava ação propositiva tem relação direta com a nossa questão de pesquisa inicial: Há adequação entre as ações de formação continuada propostas e realizadas pelos cursos com as necessidades de formação dos tutores para exercerem suas funções?

Considerando as especificidades de cada curso no que diz respeito aos conteúdos das disciplinas, à concepção de educação a distância, bem como o perfil e as características de cada curso, observamos, a partir da pesquisa de campo, que o atendimento a essas demandas específicas ainda é um desafio e muitos cursos

não conseguem sistematizar uma proposta efetiva de formação continuada de seus tutores.

Tendo em vista a importância do CEAD como órgão complementar da UFJF e sua responsabilidade em dar apoio às atividades de EaD na universidade, propusemos a seguinte ação descrita no quadro a seguir:

Quadro 18 – Oitava ação propositiva - Formação continuada a partir das demandas específicas de cada curso

What (O quê?)	Espaço específico no Ambiente Virtual de Formação destinado ao atendimento das demandas por formação específicas de cada curso.
Why (Por quê?)	Demandas de formação específicas de cada curso.
Where (Onde?)	Ambiente Virtual de Formação Continuada – Prevista na ação 3.1.1 deste capítulo.
When (Quando?)	Permanentemente.
Who (Quem?)	Setores acadêmico e tecnológico do CEAD, coordenadores de tutoria.
How (Como?)	<ul style="list-style-type: none"> • O atendimento das demandas por formação específica serão tratadas em espaço destinado à interação e formação dos tutores divididos por curso. • As temáticas da relação interpessoal; programas de uso da linguagem matemática; transposição didática/mediatização, recursos da plataforma moodle, dentre outros, são exemplos que podem configurar inicialmente esse espaço, pois foram conhecidos por meio da pesquisa de campo realizada. No entanto, novas demandas por formação podem ser acrescentadas a partir do que o Coordenador de Tutoria do curso considerar importante trabalhar com o grupo de tutores.
How much (Quanto?)	Custos relacionados às reuniões dos responsáveis pela criação do projeto.

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

O estabelecimento desta ação propositiva utilizará o Ambiente Virtual de Formação Continuada proposto na seção 3.1.1. A definição das temáticas a serem desenvolvidas no Ambiente Virtual de Formação Continuada partirá das necessidades trazidas pelos Coordenadores de Tutoria às reuniões mensais, conforme o cronograma estabelecido para a consecução da ação propositiva 1.

Nesse sentido, a configuração do Ambiente Virtual de Formação para atendimento dessa ação propositiva terá um desenho específico e separado por curso a fim de promover essa formação de acordo com o contexto e as demandas de cada grupo de tutores. Silva (2010, p.219) nos alerta que “é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a

educação online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da Pedagogia da transmissão”.

As temáticas como a relação interpessoal; programas de uso da linguagem matemática; transposição didática, recursos da plataforma moodle, dentre outras, são questões iniciais para pensar a criação desse espaço e foram conhecidas por meio da análise dos dados dispostos no capítulo 2, ligadas a cada curso, em específico. No entanto, a proposta é justamente autonomia e flexibilidade do espaço para atender às demandas de formação específicas de cada curso.

Assim sendo, consideramos primordial para o estabelecimento desta ação propositiva, que também a ação 3.1.5, da reestruturação da função do Coordenador de Tutoria, se efetive.

Nossa sugestão é que os Coordenadores de Tutoria observem principalmente quatro lacunas de formação dos tutores nos cursos em que atuam: (1) lacunas de conteúdo, referente à formação teórica, em que o tutor foi dotado de conhecimentos sólidos sobre os assuntos a serem estudados, a fim de que pudesse mediar a aprendizagem do aluno com segurança; (2) lacunas sobre as ferramentas de interação, com capacitação específica no uso da Plataforma Moodle, com o objetivo de familiarizar os tutores com o uso das ferramentas de interação e o uso específico de cada uma delas; (3) lacunas a respeito da comunicação escrita, na qual consideramos importante a capacitação específica do tutor na transposição didática, a fim de expressar-se com clareza e perceber a melhor forma de se comunicar com cada aluno, com o objetivo de assegurar que a troca entre alunos e tutoria acontecesse de forma adequada; (4) lacunas sobre a metodologia da EaD, ampliando o entendimento a respeito da modalidade.

Assim, consideramos que o setor acadêmico do CEAD em parceria com os gestores dos cursos poderão auxiliar na organização de materiais de formação para o uso de determinadas ferramentas e demandas de formações específicas, que seria disponibilizada no espaço destinado a cada curso no Ambiente Virtual de Formação Continuada. No caso do curso de Licenciatura em Matemática, por exemplo, seriam disponibilizados neste espaço destinado ao curso, materiais de apoio a respeito de programas como o Latéx e o Geogebra (demandas específicas encontradas na pesquisa de campo) e a fomentação de questões e dúvidas sobre a temática empreendida no espaço do fórum de discussão.

Por fim, é importante ressaltarmos que não é o ambiente online que define a educação online. “O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação” (SANTOS, 2010, p. 47). Acreditamos, assim, que o Ambiente de Virtual de Formação Continuada possa firmar as bases de um programa de formação continuada dos atores da EaD da UFJF.

3.1.9 Divulgação dos cursos e eventos da área de EaD

Esta ação propositiva parte da consideração de que a maioria dos docentes e tutores da EaD da UFJF tiveram sua formação inicial, atuam ou atuaram na modalidade presencial.

Nesse sentido, compreendemos que a formação e/ou atuação em um ambiente tradicional pode dificultar uma percepção mais flexível da educação a distância. Conforme afirma Mercado (1998, p. 3), “existem dificuldades, através dos meios convencionais, para se preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem”. Assim sendo, propusemos a seguinte ação descrita no quadro 19.

Quadro 19 – Nona ação propositiva – Divulgação de cursos e eventos da área de EaD

What (O quê?)	Divulgação de cursos a distância de outras instituições e eventos da área sobre os mais variados temas, incentivando a participação dos tutores e contribuindo para o aumento da experiência na modalidade a distância.
Why (Por quê?)	Formação inicial e experiência docente dos tutores, em sua maioria, realizadas na modalidade presencial.
Were (Onde?)	Ambiente Virtual de Formação Continuada – Prevista na ação 3.1.1 deste capítulo.
When (Quando?)	Permanentemente.
Who (Quem?)	Setores acadêmico e tecnológico do CEAD, coordenadores de tutoria.
How (Como?)	Criação de um espaço específico no Ambiente Virtual de Formação Continuada para divulgar cursos a distância e eventos da área, inclusive oferecidos por outras instituições, que corroboram para a experiência como alunos da EaD.
How much (Quanto?)	Custos relacionados às reuniões dos responsáveis pela criação do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Com o objetivo de incentivar a participação dos atores que fazem a EaD na UFJF em cursos a distância promovidos por outras instituições, bem como eventos, seminários, congressos sobre a EaD no Brasil e no mundo, propusemos essa ação.

No desenho da Plataforma, o setor tecnológico do CEAD estabelecerá qual a melhor forma de apresentação do que denominaremos “Mural de Cursos e Eventos da EaD” que também fará parte do Ambiente Virtual de Formação Continuada idealizado na seção 3.1.1.

O propósito do conjunto das ações descritas constitui nosso PAE é a promoção de mudanças significativas na organização da EaD dentro da UFJF, contribuindo para firmar as bases de um programa de formação continuada dos atores da EaD, valorizar a modalidade, bem como favorecer a comunicação entre os gestores dos cursos com o CEAD. As ações propositivas aqui descritas não assumem um caráter obrigatório, podendo, inclusive serem readaptadas conforme necessidade e inseridas num contexto maior de discussões sobre a implementação de uma política de formação dos atores da EaD na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão estudado foi possível devido à crença da pesquisadora de que a EaD é uma modalidade de qualidade e na perspectiva de que é necessário um olhar especial aos docentes que atuam diretamente com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem, os tutores a distância.

Como servidora lotada no CEAD, que constitui uma dimensão da gestão da EaD na UFJF, o maior desafio como pesquisadora foi adentrar na outra dimensão de gestão dos cursos conferida às faculdades e institutos que os oferecem, buscando compreender toda a dinâmica organizacional relativa à EaD.

Considerando as especificidades de cada curso da UFJF, no que tange às diversas áreas, às concepções de educação a distância, à autonomia da gestão dos cursos, adotamos como eixo norteador a seguinte questão de pesquisa: *Há adequação entre as ações de formação continuada propostas e realizadas pelos cursos com as demandas de formação dos tutores para exercerem suas funções?* É importante ressaltar que essas demandas formativas não eram conhecidas a priori, mas foram identificadas por meio da pesquisa de campo empreendida.

Inicialmente, tivemos como hipótese de pesquisa a existência de lacunas no que se refere à condução das ações de formação continuada no interior dos cursos. Essa hipótese foi confirmada ao longo do capítulo 1, no qual foi empreendida uma sondagem inicial com os Coordenadores de Curso e de Tutoria dos cursos. Naquele momento, pudemos compreender que cada curso tende a estabelecer concepções diferenciadas de educação a distância e uma estratégia de gestão de acordo com suas necessidades, na qual, em muitos casos, as demandas administrativas se sobrepunham às pedagógicas como a formação dos tutores, por exemplo.

Assim sendo, nosso caminho de pesquisa passou a ser delineado tendo em vista as especificidades de formação que cada curso poderia apresentar. Considerando a autonomia relativa aos departamentos para a condução das ações de formação continuada de seus atores da EaD, por meio da pesquisa de campo descrita no capítulo 2, foram realizadas entrevistas com os gestores dos cursos (coordenadores de curso e de tutoria) e questionários aplicados aos tutores a distância atuantes.

Assim, pudemos observar com maior profundidade as fragilidades na condução dessas formações no interior dos cursos, em alguns casos, uma ausência

de formação continuada, uma delegação dessa função ao CEAD, bem como um envolvimento parcial dos Coordenadores de Tutoria nas questões pedagógicas do curso. Outra questão que surgiu foi o estabelecimento de uma relação entre o monitoramento das ações dos tutores com o que seria a formação desses sujeitos em parte dos cursos analisados.

Deste modo, fomos amparados ao longo do capítulo 2 por um referencial teórico que embasou nossas análises da pesquisa de campo e contribuiu para levantar questões pertinentes tanto à formação dos educadores, no que diz respeito às concepções de educação e perfil acadêmico, quanto às questões específicas da tutoria a distância, no que concerne às competências para atuação na função e discussões sobre a precarização do trabalho na EaD, principalmente no que se refere à consideração / desconsideração de sua função docente.

Buscando compreender a dinâmica de cada curso da UFJF, nossa pesquisa também tangenciou questões outras que o espaço desta dissertação nos impediu de problematizar, como é o caso da estrutura e dependência que alguns cursos têm dos polos de apoio presenciais, da dificuldade de recrutamento de tutores com um perfil e formação adequados tanto para atuação no polo, quanto para atuação a distância, altas demandas burocráticas conferidas aos gestores dos cursos que, além da EaD, também atuam na modalidade presencial, dentre outras temáticas que poderão ser abordadas em pesquisas futuras.

Tendo em vista que a formação continuada dos atores que fazem a EaD são questões normativamente previstas e teoricamente defendidas por diversos pesquisadores, não cabe a omissão dessas questões, pois elas contribuem sobremaneira para a qualidade dos cursos oferecidos. Defendemos uma concepção de formação continuada contextualizada, a partir das demandas, conflitos, tensões e interrogações que surgem no decorrer da prática docente, constituindo uma formação reflexiva do profissional, e foi nesse sentido que propusemos no capítulo 3 o nosso PAE.

De uma maneira geral, buscamos concatenar as ações propositivas do PAE a uma ação maior que é a criação de um Ambiente Virtual de Formação Continuada (seção 3.1.1), já que nos atentamos ao atendimento do perfil dos tutores da UFJF, ao seu lócus de atuação e à potencialidade que a Plataforma Moodle apresenta para as questões de formação e comunicação.

As ações propositivas que compuseram o PAE partiram da análise de campo realizada e relacionam-se às necessidades específicas e gerais de formação observadas, bem como de outras demandas que surgiram ao longo do trabalho, como a questão da atribuição de uma maior intencionalidade nas ações dos Coordenadores de Tutoria, da resistência da comunidade acadêmica à EaD, da inclusão de outros atores da EaD nas ações de formação, bem como a necessidade de um canal de comunicação dos gestores com o CEAD.

Acreditamos que a questão de pesquisa e os objetivos traçados nos guiaram de maneira positiva na condução da dissertação e escolha dos instrumentos, todavia reconhecemos a limitação do questionário que impossibilitou conhecermos de maneira mais particular as necessidades formativas advindas de cada grupo de tutores atuantes em cada curso. Não obstante, acreditamos que na construção do PAE conseguimos uma boa alternativa no reconhecimento das demandas de cada curso ao propor o envolvimento do Coordenador de Tutoria na observação das necessidades formativas dos tutores/professores no curso em que atua.

Ressaltamos, assim, que se trata de um plano de abordagem sugestiva e que poderá embasar a criação de uma política de formação continuada dos atores que fazem a EaD na UFJF. Porém, salientamos que a proposta não se esgota nesta pesquisa e que a questão da formação tanto inicial quanto continuada deverá ser discutida por toda a comunidade acadêmica e envolvidos, buscando, cada vez mais, integrar a modalidade a distância e seus atores à rotina da instituição UFJF. Nessa perspectiva, nossa crença se baseia em Belloni (1999) que defende que “a formação continuada e o envolvimento em equipes de projetos inovadores poderão contribuir fortemente para mudanças no papel e nas mentalidades do corpo docente das instituições de ensino superior” (BELLONI, 1999, p.117).

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR.** 2015/2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. **Censo EAD.BR.** 2010/2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaD2011.zip>>. Acesso em 04 nov. 2016.

ALONSO, Kátia Marosov. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagem e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a distância**. Brasília: Liber livro Editora, 2005.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>> Acesso em: 29 nov. 2016.

BEHR, Ariel; MORO, Eliane Lourdes da Silva & ESTABEL, Lizandra Brasil. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas da gestão e serviços de biblioteca. **Revista Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, pp. 32-42, mai/ago 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BERNAL, Edith González. Formação do tutor para a educação a distância: fundamentos epistemológicos. **EccoS Revista Científica**, v. 10, n. 1, jan./jun., 2008, p.p. 55-88. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71510104>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BERTOLOZZO, Ana Rita Serenato; BARROS, Gilian Cristina; MOURA, Leda Maria Corrêa. Quem é e o que faz o professor – tutor. **IX Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2009. Disponível em:

<<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ead/ana.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Eliane Medeiros. No lugar da distância, presenças: formação de professores nas redes digitais. In BRUNO, A. R. et al. **Tem professor n@ rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

BRASIL. UAB. **Anexo I**. Manual de Atribuições dos Bolsistas. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.edu.br/moodle/file.php/1/Legislacao_EAD/Anexo_I_-_Manual_de_Atribuicoes_Bolsista_UAB.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

_____. MEC. **Coordenador de Tutoria**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/cursos-274841/orientacao-para-estudantes/17-conteudo-estatico/conteudo/48-coordenador-de-tutoria>>. Acesso em 25 mai. 2016.

_____. MEC. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. MEC. Portaria Normativa nº 02, de 20 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/portaria_n_2_10012007.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. CAPES. Instrução Normativa nº2, de 19 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27395927_INSTRUCAO_NORMATIVA_N_2_DE_19_DE_ABRIL_DE_2017.aspx>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. CNE. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=14/03/2016>>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, Márcio Silveira. **A dialética professor-tutor na educação online: o curso de pedagogia – UAB-UFJF em perspectiva**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CAMPOS, Fernanda C. A. et al. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007. Disponível em: <http://www.academia.edu/8306696/Fundamentos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Dist%C3%A2ncia_M%C3%ADdias_e_Ambientes_Virtuais>. Acesso em: 14 de jun. 2017.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN**. Maceió, 2007.

CEDERJ. Fundação Cederj. Website. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique. 1991.

COSTA, Celso José da. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, mai./ago., 2007. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63/53>>. Acesso em: 25 set. 2016.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD**, v. 10, n.2, jun. 2009. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7170/ssoar-etd-2009-2-costa_et_al-o_sistema_universidade_aberta_do.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 nov. 2016.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **HOLOS**, ano 20, 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

COSTA, Sirlene Fabris. RAUSCH, Rita Buzzi. Dilemas de professores tutores iniciantes na educação a distância. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 315-335, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4282/3265>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

CRUZ, Dulce Márcia. A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EaD. In: SILVA, Marco. PESCE, Lucila. ZUIN, Antônio. **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

FRANÇA, Geysa de. **Formação de professores tutores para docência online**: a UFJF em perspectiva. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.formiguinhasdovale.org/files/biblioteca/educacaocontinuada.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo, SP: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, DP: Papirus, 2003.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Lucca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

LITWIN, Edith. Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In: _____. **Educação a distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

MEC. INEP. **Tabela 1**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-de-2015-ja-podem-ser-consultados-e-revelam-desafios-para-a-educacao-superior-brasileira/21206>. Acesso em: 27 mar. 2017.

MENDES, Andréia M. **A educação a distância nos meandros da legislação brasileira: 1998-1996**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

MENDES, Valdelaine. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p.p. 103-132, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a06v28n2.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. **IV Congresso RIBIE**, Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

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

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos de pedagogia**, v. 2, n. 4, ago./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

MILL, Daniel; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na Educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista Extra-classe**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2016.

MILL, Daniel; BRITO, Nara D.; SILVA, Aparecida Ribeiro; ALMEIDA, Leandro Fagner. Gestão da Educação a Distância (EaD): Noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes**, v. 35. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MORGADO, Lina. Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. **Discursos**, dez., 2003 Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/150/1/Lina%20Morgado.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 3, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. O que é educação a distância. **Informe CEAD** - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out./dez., 1994. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Ed. Papirus. 2000.

MOULIN, Nelly; PEREIRA, Vilma; THARBACH, Maria Aparecida. Formação do tutor para as funções de acompanhamento e avaliação da aprendizagem à distância. **11º Congresso de Educação a Distância**, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/018-TC-A2.htm>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

MUGNOL, Marcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p.p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://campus.educadum.com/avaeduc/file.php/1/Educacao_a_Distancia_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. A Educação a Distância no Brasil: da LDB ao novo PNE. **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da**

Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0124.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EAD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAULA, Simone Grace de. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paideia**, v. 6, n. 6, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/944/715>>. Acesso em: 27 out. 2016.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da Educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amalina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Orgs.). **Educação superior a distância**: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede. Brasília: UnB, Disponível em: <<http://files.fernandaunb.webnode.com/200000007-7ed3980be7/Hist%C3%B3ria%20da%20EaD.PDF>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

UFJF. PDI. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcanti. **Interação Online**: um desafio da tutoria. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2010.

PORTAL CEAD. **Website**. Disponível em: <<http://www.cead.ufjf.br/>> Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **Editais 06/2016**. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2016/09/cead.ufjf_editais-tutor-2016-quimica.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

PORTAL CAPES. **Fórum EaD**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/8101-encontro-traz-balanco-da-diretoria-de-educacao-a-distancia-da-capes>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. **Histórico da UaB**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>>. Acesso em 29 mar. 2017.

PORTAL FNDE. **ProInfo**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-apresentacao>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

PORTAL UFJF. **Reportagem**. Ensino à Distância (EAD) na Faculdade de Educação tem primeira troca de Coordenação de curso. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/secom/2009/04/24/ensino-a-distancia-ead-na-faculdade-de-educacao-tem-primeira-troca-de-coordenacao-de-curso/>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. Dever e direito à formação continuada de professores. **Profissão docente**, v.7, n. 16, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257/247>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=3614&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

PRETI, Oreste. Educação a distância: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009. Disponível em: <http://uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/fundamentos_e_politicas.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

_____. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. **Documento online**. Disponível em: <http://uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/ead_pratica_educativa.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA–Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n.17, p.113-122, jan./jun., 2002.

SANTOS, Ilka Schapper; FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SANTOS, Núbia Schapper. Rede de (trans) formação: a escrita de professores e professoras a partir do que “guarda a memória”. In BRUNO, Adriana Rocha et al. **Tem professor n@rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

SCHLOSSER, Rejane Leal. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Colabor@**, v. 6, n. 22, 2010. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/128/112>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SEGENREICH, Stella Cecília de. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-posições**, v. 20, n. 2, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13>> Acesso em 25 set. 2016.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs.) **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SILVA, José Severino da. **A ação docente na EaD**: a mediação do tutor entre o discurso e a prática. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/12632/JSS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

TAVARES, Erica Alves Barbosa Medeiros. **Olhares e vozes de tutores sobre o “ser tutor”**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Erica-A.-Barbosa-Medeiros-Tavares.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

UFJF. **PDI**. 2015-2019. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

____. **Portal**. Disponível em: <www.ufjf.br>. Acesso em: 04 nov. 2016.

ZUIN, Antônio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário aplicado aos tutores a distância

Parte I

1. Nome do curso em que atua/atuou como tutor a distância na UFJF:

2. Qual sua formação inicial? () Licenciatura () Bacharelado Outro: _____
3. Nome do curso em que se formou: _____
4. Última titulação.
() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
5. Tempo de atuação como tutor.
() Menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 3 a 5 anos () Mais de 5 anos
6. Você fez algum curso específico (curso de extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação) para atuação na EaD? () Sim () Não
7. Você atua ou já atuou como docente na modalidade presencial?
() Sim () Não
8. Em caso afirmativo para a pergunta anterior, marque em quais etapas:
() Educação Infantil
() Ensino Fundamental
() Ensino Médio
() Ensino Superior
() Não se aplica.
9. Já atuou em outras funções na modalidade a distância? () Sim () Não
10. Em caso afirmativo para a pergunta anterior, defina quais funções.
() Professor Pesquisador I
() Professor Pesquisador II
() Coordenador de Tutoria
() Tutor Presencial
() Aluno (a)
() Não atuei em outras funções
() Outra. _____
11. Ao iniciar suas atividades como tutor, você participou de curso de formação inicial oferecido pelo CEAD/UFJF? () Sim () Não
12. Considera que essa formação inicial atendeu a sua expectativa auxiliando na sua prática como tutor? () Sim () Não () Não se aplica.
13. Quais foram os aspectos trabalhados no curso de formação inicial? Marque uma ou mais opções.

- Utilização da plataforma Moodle
- Legislação da EaD/UAB
- Gestão da EaD
- Metodologias da EaD
- Técnicas de Mediação Online
- Netiqueta / polidez online
- Letramento Digital
- História da EaD
- Redação de textos
- Dispositivos móveis
- Políticas de inclusão
- Avaliação/ feedback
- Organização curricular/PPP do curso
- Não participei de nenhuma

14. Quais dessas temáticas abordadas na questão anterior (ou outras) você considera mais importante e gostaria que fossem melhor trabalhadas na formação inicial e ou continuada?

15. Como se atualiza/acompanha os avanços/transformações tecnológicas na área de EaD para desenvolver sua função nesta modalidade?

16. O curso em que você atua apresenta alguma proposta de formação continuada para os tutores atuantes? Sim Não

17. Você participou de alguma formação continuada oferecida pelo curso?
 Sim Não

18. Em caso afirmativo, quantas formações você já participou? Onde são/foram realizadas?

19. Com que frequência ocorrem esses encontros/formações continuadas?

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Não se aplica
- Outro _____

20. Caso ocorram, qual sua opinião sobre os encontros/formações? O que normalmente é tratado?

21. Quais os maiores desafios que você considera no exercício da tutoria?

- Apropriação dos materiais e conteúdos
- Interação / relacionamento com os alunos
- Interação com o professor da disciplina
- Organização do tempo de trabalho

- () Utilização das ferramentas da Plataforma Moodle
 () Dificuldades com a linguagem escrita
 () Outros. Quais? _____

Parte II:

Os pontos relacionados a seguir referem-se à concepção de atuação/formação dos tutores. As respostas devem ser dadas com a marcação de um x em uma das seguintes alternativas: concordo totalmente; concordo parcialmente, discordo.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não tenho opinião a respeito	Concordo	Concordo totalmente
Como possuo larga experiência na EaD, a formação continuada não é necessária nem prioridade.					
Não disponho de tempo para a formação continuada na modalidade a distância.					
As formações continuadas devem ser a distância, pois não há necessidade de encontros presenciais.					
É essencial que o tutor tenha uma formação na área específica de atuação, já que são mediadores do conteúdo.					
O tutor executa as atividades e conteúdos pensados pelo professor da disciplina.					
Não há contato nem troca de experiências entre professores e tutores no curso em que atua.					
As funções do tutor na EaD são semelhantes às do professor no ensino presencial.					
Tenho autonomia para sugerir e propor outros materiais/tarefas dentro da disciplina em que atuo como tutor.					
O tutor deveria ser mais valorizado, pois é o principal responsável pelo sucesso de uma mediação a distância.					
O tutor sente-se integrante/partícipe como funcionário da Universidade Federal de Juiz de Fora.					

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista aos Coordenadores de Curso

Eixos de análise	Questões para o instrumento	Que elementos espera obter de resposta para essa pergunta?
Apresentação inicial / perfil do curso	1. Há quanto tempo o curso que você coordena é oferecido na modalidade EaD? 2. Quantos alunos foram formados ao longo do curso? 3. Quantos professores e tutores a distância atuam no momento no seu curso? 4. Quantos polos são atendidos atualmente? E o número de alunos? 5. Há quanto tempo você atua como coordenador (a) de curso?	Estabelecer um panorama do histórico do curso e da formação do coordenador de curso.
Formação continuada do tutor	6. Você teve alguma experiência anterior na EaD (aluno, tutor, professor)? 7. Você teve alguma formação específica para atuar na modalidade EaD? Que tipo de formação? 8. De que maneira você busca uma atualização na área de EaD? 9. Na sua visão, quais são as vantagens e desvantagens da EaD com relação ao ensino presencial? 10. O que é necessário para um aluno de EaD aprender de forma eficaz? Quais atitudes ele deve ter pra aproveitar bem o curso? 11. Na sua visão, as funções do coordenador são mais ligadas à parte burocrática e administrativa do curso ou pedagógica? 12. O que faz o Coordenador de Tutoria no âmbito do curso? Você considera essa função essencial no âmbito da EaD? 13. Como você avaliaria sua experiência na/com a modalidade EaD? Quais os maiores desafios que enfrenta como coordenador? 14. Qual é a dimensão da sua atuação pedagógica no curso? Você acompanha de alguma forma a atuação dos tutores? 15. Que perfil deve ter o tutor a distância para atuar no seu curso? / Qual é a função dos tutores no seu curso? 16. Você considera que o tutor a distância exerce um papel de professor na EaD e no curso em que você coordena, em específico? 17. Há alguma lacuna na formação do tutor atuante no curso? Em quais aspectos?	Observar se o coordenador de curso já teve experiência anterior em outras funções na EaD e como é sua percepção a respeito de sua própria formação e da importância da formação dos tutores no curso.

Funções do tutor a distância no curso	<p>18. O curso possui algum programa de formação continuada de tutores para a modalidade EaD? Se sim, quem oferece? Você participa?</p> <p>19. Se afirmativo, quem é responsável por esta formação e que temas são abordados? Qual a frequência dos encontros?</p> <p>20. Que tipo de formação você acha necessária para este profissional? Que temáticas deveriam ser abordadas na formação deste profissional?</p> <p>21. Na sua visão, há interesse dos tutores pela formação continuada?</p> <p>22. Você considera que o CEAD deveria se envolver em questões da formação continuada dos tutores ou essa formação deveria partir do próprio curso/professores?</p>	Perceber como é a dimensão de atuação do tutor no curso em específico.
---------------------------------------	--	--

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista aos Coordenadores de Tutoria

Eixos de análise	Questões para o instrumento	Que elementos espera obter de resposta para essa pergunta?
Apresentação inicial / perfil do curso	1. Há quanto tempo você atua como coordenador (a) de tutoria? 2. Você teve alguma experiência anterior na EaD (aluno, tutor, professor)? 3. Qual sua formação inicial? E sua titulação? 4. Você teve alguma formação específica para atuar na modalidade EaD? Que tipo de formação? Fez o curso oferecido pelo CEAD? 5. Você busca se atualizar na área de EaD? De que maneira? 6. Na sua visão, quais são as vantagens e desvantagens da EaD com relação ao ensino presencial?	Estabelecer um panorama do perfil do coordenador de tutoria quanto a sua formação para a área de EaD.
Formação continuada do tutor	7. Quais atitudes, na sua visão, o aluno de EaD precisa ter para conseguir sucesso na aprendizagem? 8. O que faz o Coordenador de Tutoria no âmbito do curso? Você considera essa função essencial no âmbito da EaD? 9. Na sua visão, suas funções no curso são mais ligadas à parte burocrático-administrativa ou pedagógica? 10. O curso possui algum programa de formação continuada de tutores para a modalidade EaD? Se sim, quem oferece? Você participa? 11. Se afirmativo, quem é responsável por esta formação e que temas são abordados? Qual a frequência dos encontros?	Observar se o coordenador de tutoria atua junto aos tutores na sua formação.
Funções do tutor a distância no curso	12. Qual é a função dos tutores no curso em que atua? 13. Você considera que o tutor a distância exerce um papel de professor na EaD e no curso em que você coordena, em específico? 14. Há alguma lacuna na formação do tutor atuante no curso? Em quais aspectos? 15. Que tipo de formação você acha necessária para este profissional? 16. Na sua visão, há interesse dos tutores pela formação continuada? 17. Você considera que o CEAD deveria se envolver em questões da formação continuada dos tutores ou essa formação deveria partir do próprio curso/professores?	Perceber como é a atuação e a formação dos tutores pela visão dos coordenadores de tutoria.