

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO  
FAHUD – FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ADRIANA REGINA BORGES PASQUALINI**

**PAPÉIS SOCIAIS DOS TUTORES  
EM CURSOS DE LICENCIATURA EAD:  
UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

SÃO BERNARDO DO CAMPO  
2010

**ADRIANA REGINA BORGES PASQUALINI**

**PAPÉIS SOCIAIS DOS TUTORES  
EM CURSOS DE LICENCIATURA EAD:  
UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Metodista de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**SÃO BERNARDO DO CAMPO  
2010**

ADRIANA REGINA BORGES PASQUALINI

PAPÉIS SOCIAIS DOS TUTORES  
EM CURSOS DE LICENCIATURA EAD:  
UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dissertação apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Metodista de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de defesa: 22 de março de 2010.

Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora

Profa. Dra Norinês Panicacci Bahia

---

Universidade Metodista de São Paulo

Profa. Dra Irene Jeanete Lemos Gilberto

---

Universidade Católica de Santos

Profa. Dra Marília Claret Geraes Duran

---

Universidade Metodista de São Paulo

*Ao meu amor Carlos, que sempre esteve ao  
meu lado, valorizando cada avanço,  
cada conquista .*

*À minha filha Barbara, ao meu filho  
Fernando e ao meu filho Fabrício, que foram privados de alguns  
momentos do convívio materno para possibilitar  
a construção deste trabalho.*

*À grande amiga Sônia Vascon, honrada mãe  
que em vários momentos concedeu sua atenção  
e tempo aos meus filhos.*

## *AGRADECIMENTOS*

*À Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia, que sempre esteve presente neste difícil processo de construção do conhecimento, por quem tenho grande carinho, admiração e respeito.*

*À Profa. Dra. Marília Claret Geraes Duran pelas recomendações no exame de qualificação e pelos momentos de aprendizagem.*

*À Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto pelas sugestões e recomendações no exame de qualificação.*

*À querida Profa. Mara Pavani da Silva Gomes, grande incentivadora e responsável pelo meu primeiro contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.*

*Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.*

*À Professora Maria José Russo – Marjô – pela revisão deste trabalho.*

*Aos meus colegas professores e professoras tutoras, sempre prontos e dispostos a dividir seus conhecimentos, alegrias, dúvidas, certezas; e que tornam o trabalho em equipe na EAD ainda mais interessante, dinâmico e divertido.*

*À UMESP, pelo apoio financeiro ao meu curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e por possibilitar avanços em minha formação como professora e pesquisadora.*

*Os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologia.*

*(António Nóvoa, 2009)*

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar quais as representações sociais que os tutores têm, sobre a própria atuação na educação a distância, em cursos de Licenciatura. Com o propósito de analisar se o tutor se reconhece como docente e participante no processo de formação do aluno o estudo de campo teve como sujeitos tutores com formação acadêmica em licenciaturas e que atuam em cursos do mesmo nível nessa modalidade, em instituição particular de Ensino Superior da Grande São Paulo. Os caminhos percorridos para tal investigação justificam-se na trajetória formativa pessoal e nos espaços da experiência que se constroem no cotidiano dessa atividade. Um estudo sobre os modelos disponíveis na modalidade a distância no ensino superior do país, um breve histórico sobre os aspectos da EAD no Brasil e uma explanação sobre o modelo no qual esses tutores atuam, além de uma aproximação com as representações sociais da profissão docente, são abordagens presentes neste trabalho, que pretendeu contribuir para a educação aprofundando conhecimentos sobre o tutor responsável pelo acompanhamento dos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem, considerando as possibilidades de ampliação, de alcance e democratização da educação no país. Os Resultados demonstram que há uma tendência de ser considerada, pelo tutor, uma atuação que se confunde com a essência da profissionalidade docente, numa indicação de que é necessária uma reflexão mais aprofundada sobre a função e a atuação desses profissionais.

Palavras-chave: representações sociais; tutor; educação a distância.

## **ABSTRACT**

This paper aimed to investigate the social representations that tutors have about their own performance in distance teaching degree courses. With the purpose of analyzing if the tutors recognize themselves as teachers who participate in the students' education process, the field study had as subjects tutors who graduated in teaching and act in courses at the same level in this modality in a Private Institution of Higher Education in the Greater São Paulo area. The routes followed in this investigation are justified by the personal formative trajectory and by the experience spaces that are built in the everyday practice of this activity. A study on the available models of Higher Education distance learning in Brazil, a brief historical review about DL aspects in this country, an explanation about the model in which these tutors act and an approximation to the teaching profession Social Representations are approaches presented in this paper. With this work, we intended to contribute to education by improving the knowledge about the tutor who is responsible for assisting students in the virtual learning environment, considering the possibilities of expansion and democratization of education in the country. The results reveal that tutors tend to consider their occupation as one that is confounded with the essence of teaching professionalism, an indication that shows the necessity of a deeper reflexion on these professionals' function and actuation.

Key-words: Social Representations, tutor, distance learning



## RESUMEN

Este estudio tiene el objetivo de investigar cuáles son las representaciones sociales que los tutores tienen sobre su propia actuación en la educación a distancia en cursos de licenciatura. Con el propósito de analizar si el tutor se reconce como docente y participante en el estudio de campo tuvo como sujetos, tutores con formación académica en licenciaturas que actúan en cursos del mismo nivel en esta modalidad en institución particular de enseñanza superior de la gran São Paulo. Los caminos recorridos para esta investigación se justifican en el trayecto de formación personal y en los espacios de la experiencia que se construyen en el cotidiano de esta actividad. En el estudio sobre los modelos disponibles en la modelidad a distancia en La enseñanza superior del país, un breve histórico sobre los aspectos de la EAD – Educación a Distancia – en Brasil e una aclaración sobre el modelo en el cual estos tutores actúan, además de una aproximación con las Representaciones Sociales de la profesión docente, son planteamientos presentes en este trabajo que pretendió contribuir con la educación, profundizando conocimientos sobre el tutor responsable por acompañar a los alumnos en los ambientes virtuales de aprendizaje, teniendo en cuenta las posibilidades de aplicación, de alcance y democratización de la educación del país. Los resultados demuestran que hay una tendencia de ser considerada por el tutor, una educación que se confunde con la esencia de la profesionalidad docente, en una indicación de que es necesaria una reflexión mas profunda sobre la función y la actuación de estos profesionales.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Tutor . Educación a Distancia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características desejáveis aos professores universitários.....	45
Quadro 2 – Formação dos professores tutores.....	78
Quadro 3 – Experiência profissional.....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição tutoria EAD.....	80
Gráfico 2 – Faixa etária.....	80
Gráfico 3 – Renda familiar.....	81
Gráfico 4 – Questão 1.....	82
Gráfico 5 – Questão 2.....	83
Gráfico 6 – Questão 3.....	83
Gráfico 7 – Questão 4.....	84
Gráfico 8 – Questão 10.....	91

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eventos que marcaram a evolução da EAD no Brasil.....	30
Tabela 2 – Descrição de modelos de EAD.....	37
Tabela 3 – Características do professor EAD.....	52
Tabela 4 – Características necessárias para a tutoria.....	85
Tabela 5 – Descrição direta das características.....	86
Tabela 6 – Conhecimentos, habilidades e atitudes.....	87
Tabela 7 – Importância atribuída aos conhecimentos técnicos e pedagógicos.....	88
Tabela 8 – Dificuldades na EAD – questão 07.....	89
Tabela 9 – Facilidades na EAD.....	89
Tabela 10 – O que é ser professor.....	90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DA EAD NO BRASIL E A ATIVIDADE DO TUTOR NUM MODELO SEMIPRESENCIAL</b> .....	<b>29</b>
1.1 EAD NO BRASIL: ABORDAGEM HISTÓRICA A PARTIR DA LDB 9394/96.....	<b>29</b>
1.2 MODELOS SEMIPRESENCIAIS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	<b>33</b>
1.3 O TUTOR NO ENSINO SUPERIOR EAD.....	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	<b>55</b>
2.1 ANCORAGEM.....	<b>61</b>
2.2 OBJETIVAÇÃO.....	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>69</b>
3.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	<b>72</b>
3.2 O CONTEXTO DE TRABALHO DOS PROFESSORES TUTORES.....	<b>74</b>
3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS.....	<b>77</b>
3.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS.....	<b>81</b>
3.5 COLETA E ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO.....	<b>92</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARTE I – PERFIL</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARTE II</b> .....	<b>118</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO</b> .....	<b>121</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTINÁRIO PARTE I – PERFIL</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARTE II</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS</b> .....	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA

As transformações ocorridas na sociedade trazidas pela globalização e pelos grandes avanços tecnológicos mostram seus reflexos na educação e, conseqüentemente, para a prática docente, ocasionando alguns desafios.

Se o professor teve que lidar com uma nova forma de pensar o ensino e a aprendizagem a partir das descobertas epistemológicas sobre o desenvolvimento humano e rever suas ações, agora ele começa a lidar com uma nova realidade, só que num ambiente virtual de aprendizagem<sup>1</sup>, o que certamente desencadeia questionamentos, dúvidas e angústias sobre vários aspectos.

(...) o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de *sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil*, ora de *modernidade tardia* – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando também as escolas e o exercício profissional da docência. (LIBÂNEO, 2000,p.15, grifos do autor)

Articular novas práticas no ambiente virtual de aprendizagem se faz necessário para uma educação significativa e que permita a alunos e professores vivenciarem novas experiências, pois segundo Libâneo (2000, p.67), “o valor da aprendizagem escolar está precisamente em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais que supõem a relação docente”.

Vivenciar o cotidiano da prática como Professora Tutora na Educação a Distância, trouxe-me a oportunidade de refletir sobre tais questões, pois a preocupação em formar professores que possam estar mais próximos da realidade e da linguagem dos seus alunos e participar da sua construção de conhecimento, é preocupação constante.

---

<sup>1</sup> Ambientes educacionais desenvolvidos com o uso da tecnologia e que permitem além de leituras, uma interatividade entre os professores e os alunos. O ambiente virtual de aprendizagem é a sala de aula online (Silva, 2006, p. 64)

Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprendem na escola. (PERRENOUD, 2000, p.138-139)

Esta vivência permite também uma reflexão mais atenciosa sobre a atividade na tutoria, e a participação/contribuição no processo de formação do professor.

Com esta pesquisa busquei analisar como o professor tutor se percebe dentro deste processo, ou seja, quais as representações que tem sobre a própria atuação na Educação a Distância.

O desenvolvimento deste estudo ocorreu a partir da retomada de memórias da minha trajetória formativa para refletir e compreender sobre as escolhas que me trouxeram até aqui e as representações que venho construindo individual e coletivamente sobre a profissão docente, pois em concordância com Josso (1988) considero que:

(...) a reflexão sobre o processo de formação desemboca numa interrogação directa sobre o processo de conhecimento, através da procura de respostas à pergunta: “Como é que tenho as ideias de que tenho”. (...) As interpretações às quais cada um chega por meio deste trabalho são por seu lado postas em questão, não na sua legitimidade, mas na sua gênese e consequências sobre a trajetória do sujeito. (p. 48)

Com base nas considerações da autora, realizo ainda nesta introdução, esse resgate. Na sequência, no Capítulo 1 – Aspectos da EAD no Brasil e a atividade do tutor num modelo semipresencial – faço uma abordagem sobre a evolução da Educação a Distância no Brasil e a atual discussão sobre as atividades do professor tutor.

No capítulo 2 – Representações Sociais – apresento a fundamentação teórica a partir da Teoria das Representações Sociais.

No Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa – explico a metodologia adotada para a coleta e a análise dos dados. Para encerrar, trago as Considerações Finais seguidas pelas Referências Bibliográficas.

Distante dos Movimentos de Educação Popular dos anos 1960<sup>2</sup>, no final da década de 1970, em plena Ditadura Militar, a educação brasileira transitava por tendências de orientação liberal tecnicista<sup>3</sup> que, de acordo com Luckesi (1991), surgiu como uma justificativa do sistema capitalista para defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade que se estabeleceu com um contorno organizacional centrado na propriedade privada dos meios de produção.

As oscilações ocorriam ora para uma forma mais conservadora, ora para a renovada, mas que subordinava a educação a uma sociedade que se reconhecia como emergente industrial e tecnológica, objetivando assim preparar “recursos humanos” para a indústria, visto que o Brasil abria suas divisas para as multinacionais.

A educação era pautada no treino do aluno para um comportamento ajustado àquela realidade, em que o essencial não era o conteúdo e sim a técnica, a forma para sua aplicação.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades não leva em conta a desigualdade de condições (LUCKESI, 1991, p. 55)

Outros traços dessa corrente: centralidade no conhecimento em função da sociedade tecnológica, transformação da educação em ciência (racionalidade científica), produção do aluno como um ser tecnológico (versão tecnicista do “aprender a aprender”), utilização mais intensiva dos meios de comunicação e informação e de aparato tecnológico. (LIBÂNEO, 2005 p. 27, grifos e parênteses do autor)

---

<sup>2</sup> Movimentos de cultura e de educação popular que ainda no governo de João Goulart, pretendia a eliminação do analfabetismo no Brasil.

<sup>3</sup> “Essa corrente corresponde à concepção que tem sido designada de *neotecnicismo* e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo (...) visando desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico.” (Libâneo, 2005, p. 26, grifos do autor)



Esse era o pensamento sobre educação e pelo qual passei por todo o processo de formação no Ensino Fundamental e Médio (1969 a 1979). A inserção no Colegial (Ensino Médio – 1980) objetivava o preparo para o ingresso no mercado de trabalho, no qual estava ancorado meu projeto de vida.

Filha de contabilista inserido numa empresa estrangeira, a possibilidade de escolha entre um Ensino Médio Técnico, Normal ou a opção pelo Magistério não foi considerada; não havia incentivo para outra escolha que não fosse a de cursar um “colegial” (atual Ensino Médio) que possibilitasse uma carreira administrativa, dentro de uma grande indústria, considerando que a carreira docente já não era tão valorizada e a administrativa oferecia maiores oportunidades profissionais.

Apenas com o Ensino Médio era suficiente para adentrar em uma empresa e lá permanecer por anos, com possibilidades de ascensão profissional, sendo que os estudos seriam pensados de acordo com as necessidades profissionais para atender às solicitações daquela empresa. O prestígio profissional se dava principalmente pela estabilidade.

Em 1979 concluí meu curso de datilografia. Pouco tempo depois, ouvi falar sobre uma nova tecnologia que chegava com força nas empresas. Procurei saber do que se tratava. Então me dirigi ao SESI<sup>4</sup> Água Branca (SP), local onde era oferecido o curso para TELEX<sup>5</sup> e em algumas semanas já conhecia bem a máquina. Não demorou muito para que desse início às minhas primeiras experiências profissionais, na área administrativa, com remuneração regulamentada pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas).

Na década de 70, muitas empresas começavam a automatizar seus serviços de teletipo, radioteletipo e telex. Os profissionais de telecomunicações, muitos deles radiotelegrafistas, operavam o serviço de telex. Esses radiotelegrafistas e operadores de telex, pelo "saber-fazer", viam seus conhecimentos serem colocados e transferidos para uma máquina - o computador - que gerenciava o serviço de recepção-distribuição/transmissão de mensagens. (VIEIRA NETO, 2000, s/p.)

---

<sup>4</sup> Serviço Social da Indústria: Instituição privada com uma estrutura de ensino profissional fora da rede escolar pública, criada em 1946.

<sup>5</sup> “Máquinas semelhantes a de escrever, ligadas a uma rede de comutação de circuitos. Com endereçamento numérico, enviavam mensagem escrita para qualquer outro terminal.” (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Telex> - acesso em: 16/03/2009)

Em 1980 decidi parar de estudar, porém já havia iniciado minha vida profissional. A empresa onde trabalhava já há seis anos como secretária e assessora na área de compras designava-me para participar dos cursos oferecidos pelos especialistas na tecnologia da época, como a IBM do Brasil. Tinha indicação para fazê-los e depois a incumbência de transmitir os conhecimentos operacionais adquiridos aos demais funcionários. Foi assim que conheci os mais diferentes tipos de máquinas de escrever elétricas, equipamentos telex de última geração e os aparelhos de *fac-símile* (fax), instrumentos bastante valorizados na época.

Após alguns anos longe da escola, retornei ao Ensino Médio concluindo-o em 1985. Tive incentivo para ingressar na faculdade de Química, uma vez que a atividade principal da empresa estava ligada a essa área e dentro desse contexto, os profissionais que atuam em setores comerciais, geralmente, têm formação específica. Pensei muito sobre essa possibilidade e percebi que aquele era o momento para novas mudanças.

Por esta razão cheguei ao que considero ser um “momento charneira”, que Josso (1988) entende como a descontinuidade que impõe transformações muitas vezes profundas e amplas, no qual o sujeito sente-se obrigado a uma nova reorientação, a novas escolhas.

Ainda no processo do vestibular, escolhi como primeira opção o curso de Filosofia, Ciências e Letras. Isto porque não sentia afinidade suficiente com o curso de Química para investir cinco anos de estudos, além disso, ao optar por Letras poderia continuar meu trabalho administrativo na mesma empresa e até com maior proficiência, além de poder, em algum momento, aproximar-me da educação, o que para mim estava no plano dos “sonhos”.

Sonhos que em parte exercia na empresa mesmo, só que fora do horário de trabalho, com uma funcionária que havia migrado de Pernambuco para São Paulo no final da década de 1960, com o marido e um filho. Moraram nas ruas de São Paulo por meses até encontrar um lugar para ficar e tocarem a vida. Chegaram aos anos 1980 com cinco casas próprias, mais dois filhos e com alguns problemas que começavam a surgir. D. Terezinha sabia apenas soletrar, não conseguia interpretar o que lia e isso poderia significar para a própria vida assinar documentos sem tomar conhecimento sobre o seu conteúdo.

Numa conversa, disse a ela sobre a importância de ler e entender os documentos que viria a assinar, pois com apenas uma assinatura poderia perder o patrimônio construído durante anos, e assim iniciamos um trabalho. As aulas de leitura e escrita ocupavam o horário do meio dia, algumas vezes por semana, tempo suficiente para que fizesse as tarefas e que pudéssemos falar sobre seu aprendizado. Hoje entendo que o aprendizado foi meu pois corroboro com a afirmação de Freire (2008) quando aponta que

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (p. 79, grifos do autor)

Quanto ao vestibular, ingressei para o curso de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Oswaldo Cruz. Embora estivesse gostando do curso, era um momento de extrema instabilidade dentro da faculdade, reflexos da crise econômica e social como descreve Baer (2003):

Em 28 de fevereiro de 1986, o governo brasileiro anunciou um programa (...) de estabilização, rapidamente chamado de “Plano cruzado”, que visava interromper de imediato uma inflação que parecia estar fugindo do controle e que aparentemente não podia ser dominada por meio de políticas de estabilização (...). O Plano Cruzado (...) fracassou em 1986 quando a inflação ressurgiu, as contas externas entraram em crise e o crescimento real decaiu. (p. 167)

Diante desse quadro senti que não conseguiria prosseguir com meus estudos naquele momento. Dediquei-me ao trabalho na área administrativa e fui caminhando apenas com o desejo de algum dia retornar ao meio acadêmico.

No início da década de 1990 casei-me e tive meus filhos. Anos mais tarde, decidi retomar os estudos. Interessei-me por aprender a lidar com computadores – os quais já estavam mais acessíveis e era comum seu uso doméstico – que começavam a chegar aos escritórios e a mudar algumas rotinas. Entretanto, na

empresa onde eu trabalhava, não cheguei a utilizar essa máquina que unia, na minha concepção, todas as outras formas de comunicação até então disponíveis. Permaneci por oito meses aprendendo e me encantando com os aplicativos básicos do Office e com a Internet e suas possibilidades que em nada lembravam a tela escura do MS-DOS.

Ao final desse período, ingressei em um curso de Inglês, no qual permaneci por pouco mais de três anos. O contato com os livros, com a lousa, com professores e alunos fazia-se cada vez mais presente e finalmente comecei a vislumbrar um possível retorno ao universo acadêmico.

Voltava a pensar na possibilidade deixada durante anos, apenas nos sonhos: a de retornar para a faculdade, fato que foi tomando corpo, pois nesse período auxiliava algumas crianças do Ensino Fundamental com aulas particulares. Entretanto, dessa vez eu buscava conhecimentos e ferramentas para interagir com esses alunos. Havia a consciência de que apenas os conhecimentos dos conteúdos trazidos pelos anos cursados no Ensino Fundamental e as experiências anteriores com amigos, irmãos, não eram suficientes para avançar dentro do que eu mesma me propunha: ajudar as crianças a compreenderem o que estudavam.

Optei, então, pelo curso de Pedagogia, na Universidade Metodista de São Paulo, iniciando no segundo semestre de 2004. Tinha grandes expectativas quanto ao curso e que foram sendo superadas a cada semana. No início imaginava que não daria conta, pois estava longe do ambiente escolar há muitos anos e tudo parecia novo e diferente.

Lembro-me do primeiro conflito com o qual me deparei ao fazer a leitura de um texto na universidade: “O que é Sociologia?”, de Carlos Benedito Martins. Fiz a mesma leitura por diversas vezes até compreender o que o texto evidenciava.

No terceiro semestre do curso, em 2005, houve uma seleção de alunos para participarem de um novo projeto de extensão proposto pela Profa. Dra. Denise D’Aurea Tardeli. Tratava-se do projeto Assembléia de Heróis. Trazia crianças e adolescentes de escolas estaduais para reuniões semanais na UMESP que abordavam temas sobre valores morais através da discussão de filmes de Heróis/Super-heróis. Achei bastante interessante para minha vivência acadêmica.

Com a convocação para participar desse projeto, no qual permaneci por três semestres, pude ter grande aproximação com as crianças no ambiente escolar e como professora estagiária, o que me rendeu grande experiência, além de ter estabelecido contatos com outras alunas do curso de Pedagogia de semestres mais avançados, fator enriquecedor para troca de ideias, de experiências e de conhecimentos.

Ainda como estagiária no mesmo projeto, já em 2006, tive a oportunidade de contatar algumas escolas públicas para ajudar a implementá-lo, sempre com o acompanhamento e supervisão dessa professora. Nessa ocasião, pudemos participar de um Congresso no Rio de Janeiro para apresentação desse Projeto. Tal experiência trouxe-me um precioso aprendizado.

Nesse mesmo ano, fui convidada pela Profa. Mara Pavani da Silva Gomes a integrar a equipe de monitoras das disciplinas semi-presenciais de Educação e Novas Tecnologias – modalidade que se iniciava na instituição também como forma de aproximar os alunos do curso presencial de um novo ambiente de estudos e aprendizagem, o ambiente virtual.

Com grande satisfação, aceitei de imediato. Era um trabalho também voluntário, mas com validação para horas de estágio por tratar-se de Projeto de Extensão, porém diferente do anterior, não era com crianças ou adolescentes e sim com alunos da graduação no curso de Pedagogia.

Fazíamos reuniões semanais e discutíamos muito cada texto lido e sobre as atividades propostas pela professora, para que houvesse uma interatividade significativa tanto para as monitoras quanto para as alunas do curso que eram monitoradas.

Por ocasião dessa atividade, participei de alguns cursos oferecidos pela Instituição, sobre EAD, sempre com o incentivo da Profa. Mara. Foram dois cursos que agregaram muitos conceitos para um melhor desempenho na função de monitora, especialmente por tratar-se de algo novo, a meu ver. Algo que exigia esforço, dedicação e um novo olhar, pois apesar de ter sido aluna de uma dessas disciplinas no ano anterior, naquele momento ainda não havia pensado com profundidade no assunto. Não poderia imaginar, quando resolvi retomar meus

estudos, que uma sala de aula com professor, aluno, monitor, atividades, notas, avaliações e tudo mais, pudessem existir em outro tempo e espaço.

Meu contato com as alunas do curso de Pedagogia por mim monitoradas era bastante rico, pois percebia o quanto eram resistentes às aulas semipresenciais e percebia aí um espaço para discussões. Algumas não sabiam, nem gostavam de lidar com o computador, outras pensavam que a Universidade estava com falta de professores para ministrar as aulas presencialmente; pensavam ainda que se tratava de medida econômica, além de várias outras suposições. Os conflitos pelos quais passávamos foram essenciais e desencadearam muitos momentos para reflexão sobre as relações entre nós alunos e esse novo espaço de aprendizagem.

Apesar do afastamento da vida acadêmica pelo qual passei, não compreendia muito bem a razão de tantas resistências com os computadores uma vez que em outras áreas, o desenvolvimento de novas tecnologias era bem vindo e absorvido rapidamente, e apropriar-se dos novos conhecimentos e possibilidades trazidos por esses equipamentos, o contato com o novo, era sinônimo de avanço.

Atualmente compreendo o que tal pensamento representava para a educação, e nesse sentido, há que se concordar com Masetto (2003) quando ele menciona que:

(...) a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com as experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a auto-aprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno nesse processo, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, a standardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos. Esse cenário tecnicista provocou inúmeras críticas dos educadores da época e uma atitude geral de rejeição ao uso de tecnologias na educação. (p. 135)

Com uma vida acadêmica participativa e intensa, estava sempre disposta a aprender algo novo, a participar efetivamente do que acontecia dentro da Universidade, já que a vivência na educação só foi possível anteriormente com o aluna.

No início de 2007, devido ao grande número de evasão universitária e a partir de pesquisas realizadas pela instituição, decidiram fazer uma experiência – A Inclusão Pedagógica<sup>6</sup> – para auxiliar os calouros a permanecerem nos seus cursos, pois foi detectado que tal evasão se dava, dentre outras razões, porque o calouro não conseguia se organizar e tinha muitas dificuldades de ordem prática para se manter no curso superior.

Por intermédio da Profa. Mara recebi um convite para participar como monitora desse Projeto, também com validação de horas de estágio e, é claro, aceitei de imediato novamente, pois considero que a participação e vivência dentro da universidade vão muito além dos estágios e da validação de horas, é também uma oportunidade de aprendizado como educadora e de proximidade com os alunos que chegam. Também se tratava de trabalho voluntário e essa tarefa era exercida com grande alegria, pois muitas das dúvidas que tive quando caloura teriam sido superadas com maior tranquilidade se houvesse esse espaço para questionamentos e dúvidas. O trabalho com a Inclusão Pedagógica era esporádico, não prejudicando assim o tempo que precisava dedicar à monitoria na disciplina semipresencial, minha principal atividade voluntária naquele momento.

As atividades que desenvolvia na Inclusão Pedagógica consistiam primeiramente em aproximar os alunos ingressantes da rotina universitária. Inicialmente na sala de aula, com apresentações em *Power Point* e dinâmicas em grupos, abordava sobre a importância da organização pessoal em relação aos horários e aos materiais das disciplinas, tratava ainda sobre questões de planejamento e objetivos sobre a própria formação. Alguns procedimentos e exigências burocráticas também eram mencionados, além das abordagens sobre os trabalhos acadêmicos e orientações sobre quais setores da universidade os calouros deveriam procurar em caso de dúvidas ou dificuldades.

Num segundo momento acompanhava os alunos à biblioteca, onde eram orientados por funcionários sobre seu funcionamento, seus horários, sua organização. Realizava também um reconhecimento do campus para promover a familiarização dos alunos com o ambiente universitário.

---

<sup>6</sup> Projeto de iniciativa da Universidade Metodista de São Paulo para inserir o calouro na realidade universitária. Por meio de abordagens sobre formas de organização pessoal, informações sobre atividades acadêmicas e através da participação em oficinas, a universidade capacita seus alunos de forma diferenciada para inseri-los na rotina acadêmica.

Entre um semestre e outro, em julho de 2007, houve a oportunidade de participar também de uma Ação Comunitária no Quilombo de Ivaporunduva, que contou com a colaboração de 42 pessoas entre alunos e professores das faculdades de Biomedicina, Odontologia, Fisioterapia, Educação e Letras, Veterinária, Psicologia, além do Núcleo de Artes. Promover a interatividade com alunos e professores de outras faculdades, além de tornar possível a aproximação com outra realidade, sem dúvida é um aspecto motivador para uma revisão dos próprios valores e de grande estímulo à participação e à colaboração em ações sociais.

Fazer parte desse Projeto propiciou também uma reflexão sobre as possibilidades que as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) levam a lugares distantes dos centros urbanos. Ficamos alguns dias dentro do Quilombo e a única forma pela qual conseguíamos nos comunicar era por meio da internet, mas apenas nos períodos em que a conexão via satélite era efetivada.

Questões como tempo e espaço e suas possibilidades voltaram a ser foco da minha atenção e de alguns questionamentos, ainda que não amadurecidos, mas que aos poucos adquiriam novos contornos, principalmente quando retomei minhas atividades com a monitoria das aulas semipresenciais.

Foi quando resolvi me aproximar do Programa de Mestrado como aluna em regime especial (2007). Tarefa realizada com bastante dificuldade, pois ainda cursava o sétimo semestre do curso de Pedagogia, o qual, na ocasião, habilitava para a Educação Infantil. Contudo, essa decisão amparava-se em experiências anteriores, além das vividas na monitoria, e que evidenciavam meus conflitos quanto à atuação no ambiente virtual.

A vivência no Mestrado em regime especial na disciplina eletiva “Ensino Superior e EAD: tendências e desafios para a formação e a atuação de professores”, ministrada pela professora Norinês Panicacci Bahia, que também é coordenadora do curso de Pedagogia na modalidade a distância, oportunizou-me momentos de discussão e reflexões sobre algumas das minhas inquietações.

Decidi então inscrever-me para as provas de seleção; construí um projeto de pesquisa para apresentação como exigência do Programa, que em linhas gerais, pretendia investigar o que movia o professor a ter uma nova percepção sobre a docência em ambientes virtuais de aprendizagem. Isto porque era forte a resistência



de alguns professores com a modalidade o que apontava para a necessidade de compreender as novas tecnologias e utilizá-las a nosso favor.

O final do ano de 2007 foi um dos momentos mais intensos e de transformações na minha vida profissional. Consegui concluir a graduação, fui aprovada para o Programa do Mestrado e recebi um convite da Profa. Norinês, para integrar o corpo de funcionários da Universidade Metodista, como professora tutora, no curso de Pedagogia EAD. Em decorrência do termo “professor tutor” não ser unânime entre as instituições que atuam dentro do mesmo modelo, esclareço que ao utilizar-me dessa expressão, refiro-me aos sujeitos dessa pesquisa, uma vez que há variações quanto à formação acadêmica solicitada pelas instituições para esse profissional e pela própria variação da nomenclatura utilizada.

O trabalho com a tutoria EAD iniciou e com ele um novo momento de aprendizado, uma nova experiência profissional e pessoal, pois dentro da estrutura oferecida pela Metodista, segundo Costa (2008), o papel do professor tutor envolve inúmeras atribuições, como a de condutor do processo de ensino-aprendizagem por meio de intermediação entre o professor e o aluno, entre o aluno e o conhecimento, o que requer grande dedicação de tempo para tomar conhecimento sobre os conteúdos das várias disciplinas; a de motivador, provocando o alunado à discussões e reflexões através dos chats e dos fóruns, das devolutivas de atividades e ainda a de cuidador, no sentido de dar as orientações de ordem prática e de ouvir o que os alunos têm a dizer, sempre considerando sua diversidade.

Como professora tutora, senti a necessidade de retomar vivências anteriores e resgatá-las como meu apoio inicial. Se antes, no papel de monitora de disciplina semipresencial, havia certo conforto em relação à avaliação dos alunos, pois a atribuição dada à monitoria era no sentido de aproximar professor e aluno e não de apresentar notas para as atividades realizadas, agora no papel de professora tutora no curso de Pedagogia EAD – que opera num modelo semipresencial – o compromisso em relação às avaliações das produções dos alunos, os retornos, os materiais disponibilizados, as orientações, tornaram-se preocupações constantes.

Além da intermediação entre o aluno e o professor, a avaliação, de acordo com as características da função adotadas pelo curso, é competência do professor tutor e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos é essencial para reconhecer os momentos para as intervenções. Entretanto, a experiência vivida

até o presente tem se mostrado prazerosa e instigante à medida que surgem novas possibilidades para a interatividade com os alunos, com os monitores, com os outros professores e com todos aqueles que contribuem para o funcionamento da EAD.

Nessa experiência, a mediação/interatividade realizadas durante as teleaulas, nos chats e nos fóruns permitiram uma revisão na concepção do que seria “distância”, considerando a amplitude de significados que esse termo possui. Esse sentimento de inquietação acerca dessa concepção emergiu a partir de algumas atividades enviadas pelos alunos, nas quais teriam que registrar a execução dos trabalhos através de uma filmagem. Ao assistir os vídeos produzidos por eles sobre um tema proposto, o espaço e o tempo, para mim, tomaram outra dimensão.

Para a construção de conhecimento sobre a profissão docente em particular na EAD, considero que estar acessível à novas práticas é importante para uma aproximação sem muitas reservas, aberto para atuação em novos espaços.

O envolvimento prático com a tutoria tem oferecido elementos preciosos para refletir sobre a organização do trabalho, sobre o tempo necessário para a apropriação atenta dos conteúdos ministrados aos alunos, o trabalho em equipe e a autoavaliação constante, pois pude perceber que o processo é fundamental para uma atuação consciente e significativa, tanto para o aluno quanto para o professor.

Ao retomar minha trajetória formativa e a significativa experiência na EAD, percebo a grande afinidade e proximidade junto às novas formas de comunicação, com a educação e com os movimentos que ocorrem dentro da sociedade resultantes das novas relações que vão se estabelecendo a partir de re-significações sobre antigos conceitos.

Vivemos atualmente uma realidade onde se formam professores em diferentes modalidades, o que nos leva a questionar sobre em quais critérios se pautam as instituições e organismos ligados à educação no momento da escolha do seu profissional ao tomar conhecimento sobre a modalidade na qual ele se graduou.

Podemos refletir sobre a compreensão que o professor de graduação tem sobre a educação a distância e online e sobre as competências a serem desenvolvidas ou estimuladas por esse professor, ou ainda como ele instiga o interesse pelo conhecimento nos seus alunos e como estes podem ser avaliados.

É possível pensar também no trabalho do professor tutor, e em quais são as suas atribuições, se seriam apenas técnicas, recebendo e corrigindo atividades (sem o envolvimento com os conteúdos ou questões pedagógicas) ou desenvolvidas também em outros níveis, considerando sua função como mediadora do ensino/aprendizagem entre o aluno, os conteúdos e o professor temático, ou ainda se também contribui para a formação do aluno em outras dimensões.

Estas indagações receberam maior atenção a partir das ideias e concepções que venho observando, principalmente em congressos, apresentações e literatura sobre tutoria em educação a distância, que indicam o professor tutor com ênfase em uma atividade muito mais técnica, mas também suscetível de discussões, uma vez que a ação pedagógica está implicada nesse contexto. A exemplo das apresentações do Prof. Paulo Dias, da Universidade do Minho de Portugal, do Prof. Marco Silva, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estácio de Sá, e Edith Litwin, da Universidade Nacional de Buenos Aires – Argentina, no I Seminário Web Currículo PUC-USP em setembro de 2008, que apesar de não terem se referido apenas à figura do professor tutor ou tutor, fizeram considerações relevantes da função dentro do contexto EAD.

Outros eventos também possibilitaram estas observações, ainda que tenham mencionado a figura do professor tutor como parte de uma estrutura e não isoladamente como foco da discussão, como no XII Congresso de Educação Saber 2008 e o 3º Encontro CIEE – ABED de Educação a Distância. Além das produções acadêmicas e artigos como: “As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e alunos do ensino superior presencial”, de João Vianney (2006); “De tutor a professor on line: que sujeito é esse?”, de Simone de Lucena Ferreira e Valéria Inês Tanajura Lobo (2005); “Experiências em educação a distância no Brasil”, de Onilza Borges Martins (2001), além dos eventos e cursos promovidos pela própria instituição onde iniciei minha inserção na educação, a Universidade Metodista.

Pensar essas questões é relevante à medida que emergem as ideias inerentes à formação de professores, e o que se compreende ser um professor, seus limites e possibilidades. E isso pode apontar alguns sinais sobre o que, conscientemente ou não, a sociedade valoriza e espera do professor. É precioso um estudo mais atento nesse sentido para uma melhor compreensão a respeito dos

sujeitos envolvidos nesse processo, porém o foco deste estudo está na representação que os professores tutores têm sobre a própria atividade que desenvolve.

Meu contato inicial com as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), além de algumas experiências anteriores montam o cenário pelo qual transitam meus questionamentos por conta da busca da identidade dos professores tutores, que têm uma sala de aula virtual, atuam síncrona e assincronamente com os alunos e que desenvolvem seu trabalho em conjunto com o professor autor/temático<sup>7</sup>.

Minha ansiedade é decorrente das experiências que tenho tido como professora tutora e que remetem à reflexões sobre ser professor neste contexto. Esses questionamentos foram se evidenciando também graças à minha participação nos grupos de estudos e pesquisas FormAção<sup>8</sup> e GEPEAD<sup>9</sup>, voltados para a formação de professores nas modalidades presencial e a distância.

Meu interesse se justifica ainda pela diversidade de saberes e práticas, que se desenvolvem no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), e, portanto, conhecer o professor tutor, sua identidade e qual sua participação no processo de construção do conhecimento junto ao aluno, é relevante à medida que a expansão acelerada da educação a distância online através das TICs, traz consigo novas possibilidades de democratização da educação e de atuação para o professor.

Contudo, será que o professor tutor se reconhece como docente participante no processo de formação do aluno? Reconhece-se como professor?

Considero que o termo e a concepção estejam imbuídos pelas representações que as ações desenvolvidas ao longo da história sob esta denominação – tutor – foram construídas e para tanto entendo que investir num

---

<sup>7</sup> Especialista na área de atuação, responsável pelo conteúdo curricular e por todas as questões didático-pedagógicas referentes à disciplina que lhe foi atribuída.

<sup>8</sup> FormAção – Grupo devidamente cadastrado no CNPq desde 1995, coordenado pela Profa. Dra. Marília Claret Geraes Duran do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e tem desenvolvido inúmeras atividades de estudos e pesquisas na Linha de Pesquisa Formação de Educadores. Fazem parte do grupo, professores e alunos do Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia.

<sup>9</sup> GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância, da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, é devidamente cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil – CNPq, desde novembro/2006 e coordenado pela Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia do Programa de Mestrado em Educação. Participam do grupo professores e alunos do Mestrado em Educação, do curso de Pedagogia e professores tutores do curso de Pedagogia a Distância.

estudo a partir da Teoria das Representações Sociais, seja um percurso precioso para esta pesquisa, pois as representações do ser professor, estão implicadas nesta investigação.

Poder escrever sobre a própria prática, não como sujeito da pesquisa mas com olhos investigadores e abertura para uma reflexão crítica, ou auto-avaliativa, é sem dúvida uma oportunidade única para agregar conhecimento e experiência à construção do “profissional-professor”.“(…) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2005, p. 39)

## **CAPITULO 1 – ASPECTOS DA EAD NO BRASIL E A ATIVIDADE DO TUTOR NUM MODELO SEMIPRESENCIAL**

### **1.1 EAD NO BRASIL: ABORDAGEM HISTÓRICA A PARTIR DA LDB 9394/96**

A história da EAD no Brasil foi e ainda é amplamente abordada, especialmente nos últimos anos devido ao seu acelerado crescimento. De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – AbraEad 2008, o número de cursos de graduação, entre 2003 e 2006, teve um crescimento na ordem de 571%, pois passou de 52 para 349 cursos oferecidos. No ano 2000 apenas sete instituições ofereciam cursos de graduação a distância e em 2006, segundo tabela publicada na revista do AbraEad2008, esse número chegou a 77. Estes dados foram apresentados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – ao divulgar o censo da Educação Superior de 2006.

Históricos sobre a educação a distância no Brasil como o descrito por Vianney, Torres e Silva (2003) e por Litto e Formiga (2009), além das informações disponíveis no site da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância – por meio das produções acadêmicas, artigos e textos científicos, apresentam de forma bastante completa sua evolução e por esta razão este estudo não fará essa abordagem de forma aprofundada, e sim com um recorte a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Entretanto, os eventos que marcaram esta trajetória serão lembrados.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação a Distância, pela ABED e de autores como Vianney; Torres e Silva (2003) e Litto e Formiga (2009), foi elaborada a tabela a seguir com a intenção de apresentar a evolução da educação a distância no Brasil.

**Tabela 1 – Eventos que marcaram a evolução da EAD no Brasil**

1939	Fundação do Instituto Rádio Técnico Monitor
1941	Fundação do Instituto Universal Brasileiro
1947	Universidade do Ar - São Paulo - com a colaboração do SENAC/SESC e emissoras associadas.
1961 a 1965	O movimento de Educação de Base (MEB) implementava um sistema de rádio educativo
1969	Tv Cultura - São Paulo - Telecurso
1970	Programa de Educação Supletiva para o 1º e 2º Grau - Fundação Roberto Marinho
1971	Criação da Associação Brasileira de Teleducação
1973	IPAE – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
1980	Supletivos através dos telecurso via TV com materiais impressos
1985	Uso do Computador apenas em rede local dentro das universidades
1992	Criação da Universidade Aberta do Brasil (Lei 403/92)
1995	Inicia-se a EAD em pesquisa e formação de projetos de extensão dentro da Universidade Federal de Santa Catarina
<b>1996</b>	Criação da Secretaria de Educação a Distância SEED/MEC A Lei 9394/96 oficializou a era normativa da Educação a Distância como modalidade válida equivalente para todos os níveis de ensino. Criação da Universidade Federal de Santa Catarina.
1997	Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO 1997 – Criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem nas universidades
2000	Universidade Virtual pública do Brasil (UniRede)
2003	O Centro de Educação a Distância de Brasília (UnB) é autorizado a oferecer cursos de graduação e pós-graduação.
2004	SeaD – Secretaria de Educação a Distância
<b>2005</b>	Lei 9394/96 – regulamentação pelo Decreto Lei 5622 de 20 de dezembro.

A EAD passou por várias alterações no transcorrer da sua existência em decorrência das tecnologias disponíveis, das necessidades de mercado e de políticas públicas vigentes em cada período, o que configurou algumas gerações e modelos que caracterizaram cada uma delas.

Até 1996, conforme afirmam Gatti e Barretto (2009) os cursos a distância embora autorizados pelo governo, não eram regularizados, pois ainda não existiam políticas públicas concretas para autenticar uma formação em cursos não presenciais.

A partir desta data o governo passou a oferecer incentivos para o desenvolvimento da educação a distância além da sua implementação e em 1998, através da portaria “2.494/98 (BRASIL, 1998a) e 2.561/98 (BRASIL, 1998b) e da Portaria nº 301/98 (BRASIL. MEC, 1998)” (Cf. Gatti e Barreto, 2009), iniciou-se o processo de credenciamento das instituições. Isso ocorreu também devido à experiência bem sucedida da Universidade Federal de Mato Grosso que obteve bons resultados com a formação de professores em cursos a distância e com o incentivo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC e do Conselho Nacional de Educação.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação é sancionado pela Lei nº 10.172/2001, estabelecendo diretrizes para a política EAD, com ênfase para os cursos de pós-graduação e para formação de professores além do apoio à pesquisa sobre educação a distância, pois a expansão dos cursos ganhavam cada vez mais espaço no cenário nacional, como segue:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (Brasil, MEC, 2001.p. 55)

Ainda no mesmo ano, segundo Gatti e Barreto (2009), as Instituições de Ensino Superior receberam autorização para inserir nos seus cursos presenciais, disciplinas semipresenciais, ocupando 20% da carga horária total do curso.

No ano de 2003, de acordo com o MEC, foi apresentada a primeira versão dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, que foi sofrendo alterações conforme as sugestões apontadas por uma comissão de especialistas que estabelecem, dentre outras modificações, uma predominância da avaliação presencial em relação à realizada a distância e mecanismos de controle da oferta abusiva de vagas por IES que não oferecessem condições adequadas.



No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. (Secretaria de Educação-MEC, 2007)

Nesse contexto, vale ressaltar o que ficou definido no Decreto nº 5622 de 2005, em seu artigo 1º:

[...] 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.

De acordo com Gilberto (2009):

Embora desde o ano de 2004 um número significativo de instituições superiores públicas e particulares, tenha se credenciado junto ao MEC para oferta de cursos a distância, foi a partir de 2006 que essa modalidade de ensino tornou-se realidade inquestionável, pois com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um número representativo de cursos a distância, em diferentes níveis de ensino, recebeu aprovação do MEC. (p.41)

Em 2006 através do Decreto Lei nº 5773, se estabelece a avaliação da EAD, conforme o Art. 1º: “Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.”

Por determinação do Decreto nº 6303 de 12 de dezembro de 2007, as atividades presenciais são obrigatórias, nas sedes das instituições e/ou nos polos de apoio presencial, assim como as avaliações, que receberam prioridade relação às atividades a distância.

A educação a distância no Brasil, de acordo com esse Decreto, privilegia o modelo semipresencial, embora existam alguns outros modelos em funcionamento

no país, esse parece estar o mais próximo do presencial o que possibilita maior apoio ao aluno, como afirma Gilberto (2009):

O suporte oferecido aos alunos nos polos de apoio presencial é fundamental para obtenção de resultados positivos dos cursos a distância, visto que seu objetivo é acolher os alunos como se fosse uma escola, com estrutura, recursos humanos e tecnologias direcionadas à formação pedagógica. (p. 45-46)

Esse tema também é discutido por Vianney (2008, p. 30), ao afirmar que “A natureza de uma modalidade educacional não é dada pelo nome com a qual ela é denominada, mas pelo que ela é em si mesma.” E lembra que seja no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo, em se tratando de educação a distância, não há a compreensão pela obrigatoriedade de um único modelo, pois a qualidade de um curso não está atrelada à modalidade.

É oportuno mencionar que o realce dado aqui ao modelo semipresencial deve-se apenas à discussão central do trabalho que pretende investigar sobre os papéis sociais dos tutores e estes estão inseridos no modelo em referência.

## **1.2 MODELOS SEMIPRESENCIAIS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Segundo Moran (2005), no Brasil encontram-se variados tipos de cursos na educação *online*: cursos mais centrados nos alunos o que lhes permite escolher a forma como organizar seus estudos, pois seleciona os materiais e tópicos disponibilizados pelo professor; cursos organizados para atender os alunos individualmente, porém sem que necessite esperar pela formação de uma turma. Com os materiais já preparados, as aulas estão acessíveis em qualquer momento para os alunos. Estão disponibilizados também cursos concebidos de forma fechada, nos quais os resultados são avaliados e corrigidos de forma automática:

(...) cursos prontos, com instruções precisas para o aluno, baseados em materiais online, em cases, animações, pequenos vídeos e atividades que o aluno realiza durante um período determinado e que envia os resultados das atividades a um centro que as corrige, normalmente, de forma automática e atribui um conceito que permite o avanço do aluno para uma nova etapa (Moran, 2005, s/p)

Esses cursos exigem alunos com maior autonomia e motivação, além de conhecimentos computacionais um pouco mais apurados. São proporcionados alguns momentos de interação embora seja concebido que o aluno desenvolva seus estudos individualmente.

O autor menciona cursos montados para pequenos grupos com a distribuição de materiais para a realização de atividades tanto individuais como em conjunto e com orientação de professores, em que pequenos grupos concluem o curso ao mesmo tempo. Neste mesmo modelo é possível encontrar propostas diferenciadas.

Há cursos com propostas mais abertas. O professor cria alguns materiais, atividades, questões e os alunos se organizam na escolha dos tópicos, dos materiais, das pesquisas, da produção. São cursos mais centrados na colaboração dos alunos do que no professor e pressupõem alunos com muita maturidade, motivação e capacidade de aprender juntos (MORAN, 2005, s/p)

Estão presentes ainda, dentre os tipos de cursos a distância elencados por Moran (2005), os cursos desenvolvidos para grandes grupos, e que segundo o autor, apenas a TV conseguiu alcançar, atingindo tantos alunos ao mesmo tempo através do telecurso<sup>10</sup>, ainda que as iniciativas neste campo fossem isoladas e sem políticas específicas para a educação com o uso efetivo deste que é um recurso popular.

O Brasil, onde a televisão domina, nunca conseguiu implantar permanentemente uma política de educação a distância via TV. Sempre tivemos experiências isoladas, descontínuas, embora importantes. A rede de TVs educativas nunca foi efetivamente uma

---

<sup>10</sup> Organizado a partir da produção e transmissão de programas, apoio presencial com tutores e materiais impressos.

rede contínua. Houve freqüentes tensões de produção entre o Rio (TVE) e São Paulo (TV Cultura). Não houve uma política permanente e consistente de apoio à tv educativa e a obtenção de canais educativos regionais serviu mais para atender a interesses de pessoas e grupos do que a fins educacionais (Moran, 2005, s/p)

O uso das TICs pode ser observado também em cursos com centenas de alunos localizados em diversas partes do país reunidos em polos de apoio presencial e com tutores que fazem a mediação entre os alunos e os professores. Neste modelo, o uso de recursos como internet, fax, telefone são muito utilizados, além da organização do tempo para que o aluno tenha a oportunidade de sanar suas dúvidas junto ao professor, no horário da transmissão da aula ao vivo, contando ainda com materiais impressos e comunicação com os tutores.

É válido mencionar que existem instituições carentes destes recursos, porém o levantamento deste dado não foi realizado visto que o realce está para o modelo existente e não refere-se a uma instituição específica.

Essa mistura de aulas ao vivo, atividades *online* e texto impresso é um modelo promissor para alunos que têm dificuldade em trabalhar sozinhos, em ter autonomia intelectual e gerencial da sua aprendizagem (Moran, 2005, s/p).

Dentro deste mesmo modelo há variações quanto ao uso das tecnologias e as estruturas das instituições que as oferecem, podendo ser privilegiado o uso de diferentes recursos disponíveis. Vale lembrar que as descrições apresentadas até aqui ainda não estão vinculadas a uma instituição específica, são apenas descrições dos modelos de EAD adotados no Brasil e enunciados pelos autores em referência.

Existem alunos com autonomia e que preferem realizar suas escolhas e caminham sozinhos de acordo com os objetivos para o qual estão inseridos no curso, outros precisam de maior apoio, assim como no presencial, porém

Na EAD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da **mediatização** que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos. (BELLONI, 2003, p. 54, grifos da autora)

Nesse contexto, Moran (2005) aponta que:

Alunos jovens, em fase de formação, como em um curso de graduação, são sensíveis a estratégias que combinem presença física e virtual, atividades individuais e grupais, desenvolvimento de projetos, atividades, práticas, produções. Se possível o curso ideal é o bimodal, o mix de presencial e virtual, que é o caminho de muitos cursos nos próximos anos. Adultos com pouca experiência acadêmica precisam também de muito contato físico e virtual. Por isso os cursos com aulas ao vivo (teleaulas ou aulas por videoconferência) e atividades em grupo, combinadas com tempos flexíveis a distância podem ser ideais. (s/p)

Entre os modelos disponíveis para poucos ou muitos alunos, com o foco no professor ou disponibilizados para alunos mais autônomos, com grande interação ou quase nenhuma, Moran (2009) menciona a importância da qualidade no ensino a distância, porque trata-se de educação.

EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender tanto quanto no curso presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores, mediadores (sejam eles tutores ou qualquer palavra que se queira usar) e também pelo envolvimento do aluno, se este também quer aprender ou somente tirar um diploma. (Moran, 2009, p. 21, parênteses do autor)

Essa afirmação é compartilhada por Vianney (2008) ao mencionar que “[...] no Brasil [...] os estudos consolidados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) registram modelos diversos e em operação com qualidade. [...] frisando que [...] não se encontra, portanto, um modelo *ad nunum*<sup>11</sup> para a educação a distância.” (p. 36)

Segundo esse autor os modelos estruturados e em funcionamento no Brasil são:

---

<sup>11</sup> Livre; à vontade.

**Tabela 2 – Descrição de modelos de EAD**

<b>Tele-educação via satélite</b>	Geração e transmissão de teleaulas com recepção em franquias ou tele-salas. Suporte de tutoria presencial e on-line aos alunos, com entrega de material didático impresso ou em meio digital (DC) ou online, via internet.
<b>Polos de apoio presencial (semipresencial)</b>	Atendimento ao aluno em locais com infra-estrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, serviços de suporte como biblioteca, laboratório de informática. Uso de materiais impressos de apoio, ou de conteúdos em mídia digital (CD ou on-line).
<b>Universidade Virtual</b>	Uso intensivo de tecnologias de comunidade digital para o relacionamento de tutores com os alunos e destes entre si com bibliotecas digitais e envio aos alunos de material didático impresso ou digitalizado. Os tutores atendem remotamente aos alunos a partir da unidade central da instituição. Os locais de apoio aos alunos são utilizados apenas para realização de provas.
<b>Vídeo-educação</b>	Atendimento aos alunos em vídeo-salas com equipamento para reprodução de aulas pré-gravadas, material didático impresso como apoio às aulas em vídeo. Tutoria presencial e online.
<b>Unidade Central</b>	Sistema onde a unidade central da instituição recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de práticas de laboratório. A tutoria é feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.

Fonte: Esta tabela é parte extraída do texto de João Vianney, Revista Digital da CVA-Ricesu, setembro de 2008, do Quadro 1 – Modelos de EAD Estruturados e em funcionamento no Brasil (1994 – 2008)

A educação a distância não pode limitar o uso das suas interfaces somente para a transmissão de conteúdos, deve proporcionar um ambiente de interatividade e de construção do conhecimento. “A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes.” (BELLONI, 2003, p. 54).

A qualidade de um processo de EAD somente pode ser confirmada se ele for coerente com os princípios dos mais novos paradigmas educacionais, superando as limitações das abordagens empiristas e reprodutivistas e propondo novos papéis ao estudante. (RAMAL *apud* SILVA e SANTOS, 2006, p. 190)

A interação entre alunos e professores mediada pelas tecnologias possibilitam uma construção de conhecimento para ambos, se pensarmos que aos professores também são atribuídos novos papéis, considerando que essa construção não acontece isoladamente.

### 1.3 O TUTOR NO ENSINO SUPERIOR EAD

Após a explanação sobre os modelos de EAD mais comuns no Ensino Superior a Distância, o estudo focaliza neste momento o modelo semipresencial que permite interação entre o tutor e o aluno, ainda que tenha variações e adaptações de acordo com cada instituição, a estrutura na qual fundamento minhas observações conta com uma plataforma onde são desenvolvidas as atividades e a comunicação entre os participantes do processo, as teleaulas uma vez por semana, e o professor autor, o professor tutor, o monitor e o aluno.

Há que se ressaltar que esse modelo proporciona grande interatividade entre os sujeitos envolvidos neste processo educativo e é neste contexto, portanto, que farei as considerações acerca do tutor.

O modelo mencionado reúne os alunos em polos presenciais, uma vez por semana para assistirem às teleaulas que são transmitidas ao vivo, via satélite e são acompanhadas e intermediadas pelo professor tutor em estúdio, e no polo, pelo monitor.

As aulas são variações de professores falando – com ilustrações de apresentações em Power Point, trechos de vídeo e alguma interação com a lousa digital. Os textos das aulas estão em livro impresso ou digital (CD, DVD ou Internet). Além das teleaulas e das atividades locais com o tutor de sala dos polos, os alunos acessam (quando podem) o portal do curso na Internet, onde encontram alguns materiais complementares, realizam alguma interação – e enviam sua atividade para o tutor online. (MORAN, 2009, p. 22, parênteses do autor)

Em algumas instituições os profissionais que acompanham os alunos nos polos de apoio presencial são denominados monitores e em outras, tutores. Contudo, Costa (2008) menciona que pesquisadores do LED – Laboratório de Ensino a Distância – da Universidade Federal de Santa Catarina, fazem esta distinção e atribuem ao monitor apenas uma atividade voltada para o operacional, realizando um papel importante junto ao aluno, no que se refere ao acesso

tecnológico, à organização da sala e a socialização dos alunos, sem, entretanto se envolver em questões de conteúdo e avaliação.

O professor tutor, ainda segundo Costa (2008), é um professor com formação na área de atuação, é um mediador porque faz a intercessão entre o aluno e a aprendizagem e é um motivador que orienta e contribui para a construção de conhecimento do aluno.

O tutor é o profissional da educação que atua nas situações programadas de ensino e aprendizagem presencial ou na orientação assistida a distância. É ele quem tem a relação direta com os alunos, auxiliando-o no manuseio e na aproximação dos conteúdos. (WEIDUSCHAT, *apud* COSTA, 2008, p. 94)

Seu perfil é de fundamental importância, pois relaciona-se diretamente com os discentes, com os professores autores, com a equipe técnica e de produção. Precisa ter conhecimentos e grande familiaridade com as TICs, pois faz uso das várias interfaces na sua atuação diária, junto aos outros sujeitos envolvidos. Precisa ter conhecimento sobre todos os conteúdos trabalhados pelos professores autores, além de avaliar e atribuir nota para as atividades e para as avaliações dos alunos.

Oliveira, Dias e Ferreira (2004, p. 27-28) apontam algumas dimensões das competências atribuídas ao professor tutor, ou como eles mesmos denominam, “professor invisível”. A seguir, tais dimensões são trazidas para este estudo.

#### Dimensão Pedagógica:

- Capacidade para interagir com os conteúdos e com o material didático, difundindo-os e dinamizando-os.
- Utilização de estratégias de orientação, acompanhamento e avaliação (somativa e formativa) da aprendizagem dos alunos, identificando as dificuldades surgidas e tentando corrigi-las.
- Demonstração de rapidez, clareza e correção na resposta às perguntas e mensagens enviadas.
- Estabelecimento de regras claras e definidas para o trabalho a ser desenvolvido.



### Dimensão Tecnológica:

- Disposição para a inovação educacional, em especial aquela que tem suporte nas tecnologias de informação e comunicação.
- Adequação das tecnologias e do material didático do curso, às diferenças culturais
- Domínio das ferramentas tecnológicas empregadas (“letramento tecnológico”).

### Dimensão Didática:

- Conhecimento do conteúdo do curso a ser ministrado.
- Capacidade de realizar intervenções didáticas com a frequência, oportunidade e sequencialidade necessárias.
- Utilização de estratégias didáticas adequadas às diferenças culturais, para dinamizar discussões animadas e produtivas, para proposição de tarefas e esclarecimento de dúvidas.
- Proposição e supervisão de atividades práticas que completem os conhecimentos teóricos do curso.

### Dimensão Pessoal:

- Habilidade para interagir com os alunos, de forma não-presencial, individualmente e em grupos, encorajando-os e incentivando-os, minimizando desta forma, a evasão.
- Habilidade para manter relações menos hierarquizadas do que na educação presencial.
- Disposição para estimular a autonomia e a emancipação do aluno, delegando-lhe o controle da própria aprendizagem.
- Competência para a conversação racionalmente comunicativa (dialogicidade, no sentido explicitado por Paulo Freire).

Para Bentes (2009), este profissional além de motivar e acompanhar o aluno no seu processo de aprendizagem, poderá também tornar-se um professor que trata tão somente dos conteúdos, pois tem formação na área e poderá desenvolver este trabalho em parcerias, sendo capacitado para mais algumas atribuições.

O professor tutor assume características inerentes à sua função para trabalhar na EAD; deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas TICs, dominar as técnicas de instrumentos de avaliação, ter habilidades de

investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento. (Bentes, 2009, p. 167)

As atribuições do professor tutor também são mencionadas nos estudos realizados por Vianney, Torres e Silva (2003) sobre a Universidade Virtual no Brasil, quando descrevem a equipe multidisciplinar.

É engano considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêem suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998), eles são “produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem”. Portanto, são muito mais que simples “tutores” como vem sendo denominados, tradicionalmente e de forma reduzida, os professores-orientadores que atuam a distância. (p. 112)

Até este momento do estudo são expostas as competências e atribuições dos profissionais que atuam na EAD com ênfase ao tutor/professor tutor, contudo as funções atribuídas ao professor universitário, de acordo com Garcia (1999), não ficam restritas à docência e à investigação.

O professor universitário, como um profissional da educação, dedica-se ao ensino e por isso compartilha com a comunidade acadêmica funções relativas à aprendizagem. Tratando-se de um especialista, subentende-se que pratica os hábitos da investigação, o que lhe permite ampliar suas fronteiras de conhecimento e, portanto, a docência na universidade não é o limite da atividade do professor.

Conforme o autor:

Seus funções estão muito além da sala de aula e influenciam decisões de como, quando, por quem e com quais objetivos ou finalidades ocorrerá a aprendizagem dirigida aos alunos e por isso [...] os conhecimentos e competências que o professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas à interação direta com os alunos. (GARCIA, 1999, p. 243)

O autor ressalta características atribuídas ao bom professor universitário, pois as investigações que buscam delinear um perfil para este profissional valorizam sua competência comunicacional, atitudes positivas junto aos alunos, conhecimento e organização dos conteúdos. Além disso, espera-se que ele traga inovações, estimule o pensamento do alunado, seja justo e tenha competência reflexiva.

Garcia (1999) considera ainda que esse professor seja avaliado também pela sua produção científica, uma vez que é especialista e enquanto profissional da área da educação no ensino superior precisa manter essa produção, de onde emerge seu prestígio profissional. Esse prestígio está relacionado à sua escolha de maior atuação – ensinar ou investigar – e no caso da segunda opção, ele obterá maior reconhecimento.

No tocante às atribuições ou perfil dos tutores e dos professores, a abrangência por uma avaliação em relação ao que o aluno espera, é mais evidenciada nas pesquisas do que a avaliação que o professor recebe pela sua produção acadêmica.

As atribuições e até mesmo a denominação para o professor tutor – aquele que acompanha o aluno por todo o curso EAD e tem múltiplas funções e responsabilidades no Ensino Superior – ainda é carente de uma definição.

Entretanto, a denominação professor-orientador, professor ou tutor, para esse profissional de cursos no ensino superior a distância, é uma decisão da instituição. Há quem prefira a denominação de tutor para enfatizar a responsabilidade individual entre aquele que orienta e seu orientando. Outros optam pela denominação de professor-orientador para destacar, não apenas o “acompanhamento” individual de alunos, mas também a responsabilidade coletiva de compartilhamento, pesquisa e parceria educacional com outros professores, comunicadores e alunos na criação e reflexão democrática sobre a cultura, ciência, tecnologia e trabalho a serviço da humanização e da superação de problemas. (VIANNEY, TORRÉS e SILVA, 2003, p. 113, grifos dos autores)

Ao relatar sua experiência na construção de um curso *online*, Silva (2003) também descreve suas ações enquanto tutor e explicita as relações estabelecidas

com os alunos. Nesse trabalho o autor desvelou uma preocupação em identificar o aluno, não somente do ponto de vista acadêmico, ou seja, quanto à realização das atividades e da sua participação, mas também como o mesmo se posicionava dentro deste processo. Fundamentava então seus retornos, que eram rápidos e atenciosos, para que o aluno tivesse o sentimento de pertencer, de não estar só. Desenvolvia mapas individuais de participação e qualidade para agilizar estes retornos aos alunos. No trabalho com a tutoria, o autor teve a preocupação de construir vínculos afetivos baseados em ações claras privilegiando a aprendizagem e a interatividade.

Aprendi na interface Tutor que no ciberespaço o professor precisa ser mais um interlocutor do que um tutor. Precisei ir muito além da responsabilidade de tutelar, proteger e defender alguém como guardião da instrução do aprendiz. A escolha do verbo *professorar* para título deste texto tem aqui sua explicação: garantir o papel do professor no ambiente *online*, reagindo assim à equivocada supressão do seu lugar em nome do “tutor” ou da “tutoria”. [...] A interface seria, portanto, “Professor”. Um lugar específico no ambiente online onde o aprendiz encontra-se com o professor, que não se reduz ao conselheiro que prescreve ações, nem ao facilitador da instrução. Lugar do interlocutor que indica possibilidades de múltiplas experimentações, de múltiplas expressões; que disponibiliza uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências; que formula problemas; que provoca novas situações; que arquiteta percursos; que mobiliza a experiência do conhecimento oferecendo ocasião de engendramentos, de agenciamentos, de significações. Tudo isso disseminando na teia das interfaces do ambiente virtual, porém concentrado na interface “Professor”. (p. 73, grifos do autor)

Ao ponderar sobre o que apontam os autores no que se refere ao professor do Ensino Superior a Distância, evidencia-se a necessidade de uma atenção especial sobre quem é hoje o professor que atua nos cursos de graduação.

A condição para que um professor se inserisse em cursos de graduação, era, em parte, determinada pela [...] “competência no exercício da profissão correspondente” (Gil, 2007, p. 19). Após a criação das universidades, entre os séculos XIX e XX, primava-se então por uma maior competência técnica para os professores. A partir de 1965 chegam ao Brasil, os cursos de pós-graduação e através do Parecer nº 977, do então Conselho Federal de Educação, é que foram efetivamente implantados.

Segundo Gil (2007), os cargos de carreira nas universidades públicas logo foram sendo ocupados por aqueles que haviam se titulado Mestres ou Doutores, o que culminou, em 1968 na Reforma Universitária. Já os professores com os cursos de *lato sensu* ocupavam suas cadeiras como professores em escolas particulares.

Ainda de acordo com o autor, a partir das determinações estabelecidas, os docentes eram exigidos para além de uma qualificação básica. Deveriam apresentar os títulos de Mestres ou Doutores e até de Livre-Docente além de uma carga horária mínima de 360 horas e também a comprovação da participação em cursos de aperfeiçoamento e publicações,

[...] a conclusão de um curso de especialização tornou-se o principal meio de preparação de docentes para o Ensino Superior, notadamente nas instituições particulares. Embora os cursos de mestrado sejam considerados atualmente o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, não contemplam de modo geral a formação pedagógica. Numa tentativa de suprir essa lacuna, algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior. Esses cursos, que geralmente têm carga horária de pelo menos 360 horas, são considerados de pós-graduação *lato sensu* e incluem disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino. (GIL, 2007, p. 20-21)

Em decorrência da atual formação, espera-se que o professor universitário esteja preparado para desempenhar o seu papel, que é complexo em virtude de todas as atribuições pertinentes à profissão docente e para o qual não há um consenso, já que tal ação depende da concepção de educação para a qual está voltada a instituição e o próprio professor.

Aos professores, em geral, são atribuídos papéis, como os pronunciados por Gil (2007) conforme se pode observar no quadro a seguir, inspirados em autores como Mckeachie (1986) e Goodyear e seus colaboradores (2001), considerando também o crescente uso da tecnologia na Educação. São eles:

**Quadro 1 – Características desejáveis aos professores universitários<sup>12</sup>**

Administrador	Especialista
Aprendiz	Membro de Equipe
Participante	Didata
Educador	Diagnosticador de Necessidades
Conferencista	Modelo Profissional
Modelo de Professor	Facilitador da aprendizagem
Assessor do Estudante	Mentor
Avaliador	Assessor de Currículo
Preparador de Material	Elaborador de Guias de Estudo
Líder	Agente de Socialização
Instrutor	Animador de Grupos
Pesquisador	Pessoa
Planejador de Disciplina	<i>Coach</i>
Conselheiro	

Em relação aos professores caracterizados como bem humorados e que ouvem os estudantes até aqueles que aparecem como sensíveis às necessidades dos alunos, porque os respeitam, dentre outros, Gil (2007) afirma que: “Uma simples análise destas características é suficiente para reconhecê-las como de alguma importância no processo didático. Mas, se todas forem requeridas de cada professor, o modelo mais próximo desse profissional seria certamente o do super-homem.” (p. 27).

Além dessas atribuições, o autor destaca as características do professor eficaz. Pesquisas pautadas apenas em conteúdos valorativos ou que se fundamentam somente em crenças religiosas ou filosóficas, o que nos dias atuais ainda é recursivo com o intuito de definir o perfil desejado do professor, pois “em muitos processos seletivos para professores do Ensino Superior, traços pessoais assumem importante peso. Por isso, é comum encontrar livros que apresentam listas de características ou atributos que os professores deveriam ter.” (GIL, 2007, p. 27)

<sup>12</sup> As características apresentadas neste quadro foram extraídas dos apontamentos de Gil (2007).

Para realçar esta reflexão acerca das atribuições e características designadas aos professores no que se refere às competências, Perrenoud (2000) declara – em sua obra *10 Novas Competências para Ensinar* – serem limitadas ao mínimo necessário para uma formação contínua, pois as instituições de formação continuada carecem de referências frente às renovações que chegam ao ambiente educativo. Precisam de referências para atualizar, renovar.

Segundo o autor “Decidir na incerteza e agir na urgência” é uma das formas de caracterizar a profissão docente e ele mesmo menciona Freud para destacar a dificuldade de ser professor porque além das inúmeras características que são esperadas desse profissional, os alunos resistem ao saber e à responsabilidade. Contudo se, de acordo com Perrenoud, busca-se por uma unanimidade então, que o professor consiga ter domínio dos saberes a serem ensinados e que ele, além de administrar a turma saiba ministrar aulas e avaliar com competência.

Perrenoud (2000) demonstra uma preocupação em aproximar o professor das TICs, destacando a importância de uma cultura tecnológica, o que nos dias atuais é indispensável para o professor que forma professores.

Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. (p. 138-139, parênteses do autor)

Esse pensamento é compartilhado por Gil (2006), quando afirma que por ocorrência das mudanças no Ensino Superior, o professor não pode limitar-se à ações baseadas somente em práticas tradicionais. O Professor Universitário precisa “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com competência e eficácia uma série de situações ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais” (p. 37)

Em consonância com estes pressupostos, é oportuno trazer as considerações de Moran (1998):

Toda sociedade será uma sociedade que aprende de várias formas, em tempo real, com vastíssimo material audiovisual disponível. Será uma aprendizagem mais tutorial, de apoio, ajuda. Será uma aprendizagem entre pares, entre colegas e entre mestres e discípulos conectados, em rede, trocando informações, experiências, vivências. Aprenderemos em qualquer lugar, a qualquer hora, com tecnologias móveis poderosas, instantâneas, integradas, acessíveis. Não precisaremos ir a lugares específicos o tempo todo. (p. 179)

Contudo, Demo (2006) adverte para o risco de uma massificação da educação no nível superior e afirma que:

O crescimento vertiginoso de cursos a distância pode e deve espantar, porque podemos criar um monstro, à medida que, de novo e sempre, massificamos nivelando por baixo, sem falar na mercantilização desenfreada. Mesmo assim, é fundamental que se abram novas oportunidades, não só porque as oportunidades no Brasil ainda são mínimas (em particular de formação superior), mas principalmente para descortinar horizonte infinito de formação permanente para todos. (p.102, parênteses do autor)

De outra forma, há que se considerar os conhecimentos construídos pelos professores ao longo da sua atuação docente, pois não se trata da negação da cultura ou do tradicional, mas de enxergar novas perspectivas e possibilidades de ações que permitam a participação, o acesso e a democratização de uma educação atual e que envolva os conhecimentos e descobertas desta época para alunos e professores.

[...] Aos poucos se percebe que as atividades a distância são fundamentais para a aprendizagem atual, para atender a situações muito diferenciadas de uma sociedade cada vez mais complexa. A EAD, apesar do preconceito de muitos, é fundamental para modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas ao longo da vida (MORAN, 2009, p. 56)

Demo (2006) afirma que a sociedade atual dispõe de muitos recursos tecnológicos e que isso proporciona muitas oportunidades para a educação, contudo é cauteloso e aponta algumas fragilidades.



[...] As tecnologias invadem o campo da educação, abrindo, de um lado, oportunidades virtuais praticamente inesgotáveis, e, de outro, reforçando o cinturão do mercado. Cursos de graduação a distância começam a proliferar e prevê-se uma avalanche nos próximos anos. [...] De meio a serviço de processos educativos, tecnologia facilmente emerge como fim de si mesma, imaginando-se que seja expediente de aprendizagem em si. (p. 11)

A atuação do professor tutor nos cursos de graduação a distância não ocorre isoladamente. Embora tenha uma formação condizente com o curso no qual desenvolve seu trabalho, não se dedica exclusivamente a uma disciplina/tema. Há diferentes conhecimentos para diferentes atuações. Tal aspecto permite a retomada de algumas considerações em relação ao professor tutor. Após a explanação sobre as suas atribuições, características e fragilidades quanto a algumas definições da atividade na tutoria e também sobre a profissão docente no ensino superior, resgatar as ideias e concepções sobre tutor, são relevantes à medida que favorecem uma elaboração mais próxima sobre o que se compreende por professor e tutor.

Amparar e proteger, defender, ser guardião, dirigir ou supervisionar, segundo Ferreira e Lôbo (2005) são alguns significados historicamente construídos para a figura do tutor em algumas áreas distintas. Sendo uma palavra do século XIII que tem sua origem no Latim, possui várias traduções em diversos idiomas, mas sempre voltada para uma atuação próxima ao outro, ou de outra forma, voltada para realizar algo pelo outro.

De acordo com Machado e Machado (2004), a tutoria voltada para a educação, surgiu a partir do século XV e destinava-se a infundir a fé e a conduta moral, mas na educação a distância, sua atuação data do século XX.

Na perspectiva tradicional da educação a distância, era comum sustentar a ideia de que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Assumiu-se a noção de que eram os materiais que ensinavam e o lugar do tutor passou a ser o de um “acompanhante” funcional para o sistema. O lugar do ensino assim definido ficava a cargo dos materiais, “pacotes” auto-suficientes seqüenciados e pautados, que finalizava com uma avaliação semelhante em sua concepção de ensino (LITWIN *apud* MACHADO e MACHADO, 2004, s/p.)

Segundo Baudrit (2009), desde o século XV, a partir de Comenius (1592-1670) que define o *docemur docendo*, como monitor (um aluno que se destacava e que auxiliava o professor - *aquele que ensina também aprende*), as concepções sobre o papel social do monitor foram sofrendo alterações no decorrer do tempo e período históricos.

No século XVIII, conforme descreve o autor, um britânico pioneiro do ensino mútuo, Dr. Bell, retomou as ideias iniciais de Comenius de que os alunos que ensinavam, também aprendiam, ou seja, *os alunos que desempenham a função de professores, também aprendem*. Isso foi confirmado pelos americanos que observaram esse fenômeno designando-o sob a expressão *Learning Trough Teaching* (LTT), que significa que os alunos estudavam muito os conteúdos, organizavam seus horários e observavam os colegas antes de estabelecer um contato.

Aprender ensinando é o processo detectado nessas situações. Se o aluno-monitor deseja ser eficaz e levar o seu tutorando a progredir, é praticamente certo que tem de ser activo, tem de trabalhar com os conteúdos aprendidos, preparar as suas intervenções e rever os elementos do programa que domina de forma insuficiente. E ao seguir este caminho, acaba por adquirir novos conhecimentos. Assim os anglo-saxónicos têm o hábito de dizer “que ensinar é aprender uma segunda vez”. (BAUDRIT, 2009, p. 45, grifos do autor)

Ainda segundo o autor, em 1967, Cloward, coordenador de um programa de ajuda aos trabalhos de casa (*Mobilization for Youth*), em Nova Iorque, contava com a participação de adolescentes, que auxiliavam crianças porto-riquenhas residentes em Manhattan, trabalhando quatro horas por semana, durante 25 semanas. Esta foi uma experiência para detectar o que chamavam de efeito-tutor. A experiência contava também com monitores que exerciam papéis diferentes.

Monitores e tutores não têm as mesmas funções, porque não fornecem o mesmo tipo de respostas. Além disso, se, historicamente, os primeiros surgiram antes dos segundos, isso não acontece por acaso. Em França, os imperativos económicos do século XIX não tem nada a ver com as actuais preocupações pedagógicas. Por outro lado as funções do monitor e do tutor têm modos de estruturação que

lhes são próprios, da ordem da *estratificação* ou da *diferenciação*, [...]. A ação do monitor leva a pensar uma organização hierárquica, enquanto que a do tutor se assemelha mais a uma organização funcional. (*ibid.*, p.47, grifos do autor)

Após esta experiência, outras investigações foram realizadas e constataram que o resultado para o tutor havia sido mais significativo, pois alcançara outros níveis de desenvolvimento e comprometimento quando trabalhava para auxiliar o outro – o aluno.

[...] é o aspecto social da tutoria que explica o progresso dos tutores. Estes são alunos de nível fraco e que estão pouco motivados quando estudam sozinhos; mas o seu interesse desperta quando tem de trabalhar com outro aluno, dar-lhe conselhos e facilitar as suas aquisições escolares. (*ibid.*, p. 47)

Após a década de 1960, na Europa e nos Estados Unidos, houve a chegada de massas de populações estrangeiras buscando por melhores condições de vida.

Nos Estados Unidos tal evento ocorreu principalmente com a chegada dos mexicanos e porto-riquenhos e na Europa com as populações vindas dos países mediterrâneos subdesenvolvidos. Um dos efeitos dessa imigração em massa foi a procura por escolas, onde um grande número de crianças estrangeiras precisam ser acolhidas. [...] “foi nesse contexto que surgiu a *tutoria intercultural*”. (*ibid.*, p. 68, grifos do autor)

A ideia consistiu em reunir alunos de culturas diferentes (cultura de acolhimento e cultura de origem) ou que se situam em níveis diferentes em relação a estas duas culturas, onde uns (os tutores) são encarregados de proporcionar aos outros (os tutorandos) aquilo que estes têm necessidade. (*ibid.*, p. 68, grifos do autor)

Na África do Sul, o momento da chegada da *tutoria intercultural* foi quando o ensino superior começou a receber estudantes negros e oriundos das minorias étnicas para minimizar as desigualdades sociais. Partindo da tutoria, formaram-se associações que reuniam as universidades para denunciarem as formas de

segregação, para ajudar os alunos com dificuldades no domínio do idioma estrangeiro, além de outras iniciativas.

O tutor – *tutor-óris* – em cada área na qual atua, possui uma denominação diferente que, segundo Ferreira e Lôbo (2005), em Direito, significa aquele que ampara e protege; na Administração, aquele que supervisiona e, na Agricultura, é citado como a estaca que, enterrada no solo com uma planta frágil em si amarrada, a ampara e a protege.

A atividade do tutor concebida nos primeiros cursos a distância<sup>13</sup> que chegaram ao Brasil e que de início ocupava-se apenas por acompanhar os alunos de forma funcional cuidando para que recebessem todo o material de estudos, “[...] tinha como tarefa assegurar o cumprimento dos objetivos do curso cuidando para que os alunos recebessem os recursos necessários à sua auto-aprendizagem.” (*ibid.*, p. 2625), passou a ter um caráter também pedagógico na medida em que participava da construção de conhecimento dos alunos atuando em outras frentes como, por exemplo, promovendo a realização e elaboração das atividades, acompanhando e auxiliando na compreensão para novas fontes de informação, avaliando as produções desses alunos e atribuindo nota às suas atividades.

Os tutores online são essenciais para acompanhamento das atividades dos alunos durante a semana. Eles assistem às aulas, acompanham os alunos nas atividades individuais e de grupo, tiram dúvidas dos alunos, devolvem com comentários as atividades realizadas que costumam ser disponibilizadas no portfólio eletrônico. Organizam os alunos em grupos para poder atendê-los melhor. Agendam chats com esses alunos (CORTELAZZO *apud* MORAN, 2009, p. 57)

À medida que ser tutor envolve um caráter pedagógico, ele torna-se também professor, pois no caso dos professores tutores que atuam nos cursos de graduação em licenciatura a distância, sujeitos desta investigação, de fato o são por conta da sua formação.

---

<sup>13</sup> Os autores alertam que “a perspectiva de EAD era baseada na teoria de aprendizagem behaviorista e que por este motivo a ênfase estava nos recursos e não no professor”. (p.2625)

Os conflitos gerados pela modalidade a distância com o uso das TICs trouxeram novas possibilidades e desafios para todos. A educação não está desvinculada ou sem a figura do professor, porém ela está se mostrando com novos contornos, como esclarece Belloni (2003) ao mencionar o papel do professor no contexto da EAD como “parceiros dos estudantes no processo de construção do conhecimento” (p. 81)

**Tabela 3 – Características do professor EAD**

<b>Professor</b>	<b>Papel na Educação a Distância</b>
Formador	Orientador da aprendizagem; ensina a pesquisar e a processar a informação.
Conceptor e realizador de cursos e materiais	Seleciona os conteúdos, prepara os textos e os planos de estudo, além de interferir no currículo.
Pesquisador	Atualiza-se na sua especialidade através de pesquisas, refletindo sobre a prática pedagógica e orienta a pesquisa dos seus alunos
Tutor	Orienta o aluno nos estudos com relação à disciplina, esclarece dúvidas sobre o conteúdo e em geral participa das atividades de avaliação.
Tecnólogo Educacional	É especialista em novas tecnologias, responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e pela adequação ao suporte técnico, utilizado na produção de materiais. Sua tarefa mais difícil é assegurar a integração das equipes pedagógicas e técnicas.
Recurso	Atende às dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos da disciplina ou ainda quanto à organização dos estudos e sobre as avaliações.
Monitor	Organizador de atividades presenciais de exploração de materiais em grupos de estudo. Função menos relacionada a conteúdos. Função de caráter mais social do que pedagógico.

Fonte: BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 3ª ed. Campinas - SP, Autores Associados: 2003, p. 83-84.

Tedesco e Fanfani, (1999) alertam que a evolução das TICs pode ter efeitos inesperados para a profissão docente, mas que isso não depende apenas dela e sim de decisões políticas.

Las extraordinárias innovaciones em el campo de las tecnologías de la información y la comunicación, pueden tener efectos completamente contradictorios sobre la evolución del oficio docente. El sentido de los impactos de las innovaciones científicas y tecnológicas nunca está predeterminado ni es unidireccional, sino que depende de decisiones y políticas específicas. (p. 78)

Os autores enfatizam ainda a importância da atualização profissional dos professores:

[...] los nuevos recursos tecnológicos contribuirán a elevar sensiblemente la profesionalidad del docente. Al igual que la vinculación entremformación y trabajo, las nuevas tecnologías obligarán al docente a constituirse en una especie de gestor y organizador de procesos de aprendizaje. El docente del futuro será un movilizador de recursos múltiples, tradicionales (la palabra, el cuaderno, el libro) y modernos (PC, internet, etc.) (TEDESCO e FANFANI, 1999, p. 79, parênteses dos autores)

As discussões sobre ser professor tutor, professor universitário e tutor, parecem que se confundem, divergem e se encontram em tentativas de definir perfis ligados à formação e à atuação desse profissional no ensino superior.

A EAD dentro deste modelo semipresencial que, como afirma Moran 2009, é o modelo cada vez mais em ascensão, pelo menos no Brasil; possui o espaço para uma atuação conjunta de ambos os professores por ser esta uma educação de outra natureza que não a presencial, o que requer um trabalho de equipe muito próximo, porém com profissionais que têm no seu cotidiano, diferentes conhecimentos e especificidades.

Saber como o professor tutor percebe a si mesmo em relação à sua atividade e ao aluno, ou seja, como se representa dentro da profissão que exerce, pode ter influência na sua atuação. Até aqui as funções de professor e tutor que foram analisadas separadamente, confundem-se na sua ação dentro da EAD, e muito embora elas existam independentes uma da outra, o que vem se construindo na educação acerca da representação do professor tutor é tão e suscetível às mudanças quanto a velocidade que as TICs estão alterando o cotidiano na sociedade.

A figura do tutor ou professor tutor é presença na educação superior a distância nos modelos semipresenciais, entretanto, o seu papel não fica claro. É como afirmam Vianney, Torres e Silva (2003) ao mencionarem que a denominação professor orientador, professor ou tutor, para esse profissional é de decisão da instituição na qual ele atua. Essa situação é gerada pela falta de definição sobre quem é esse professor.

Nesse sentido, o caminho escolhido para uma investigação sobre como o professor tutor se reconhece dentro da própria atividade, deu-se por intermédio das representações sociais, isto porque há possibilidades de apreender não apenas o

que os professores tutores percebem deles mesmos, mas como estas ideias e concepções estão se construindo dentro desta modalidade e como uma representação pode ser traduzida e transferida para a atividade do professor, pois “[...] a maioria das pessoas interpreta o que lhes acontece, forma uma opinião sobre sua própria conduta ou a de familiares e pessoas mais chegadas e atua nessa conformidade.” (MOSCOVICI, 1978, p.18)

Tais aspectos, portanto, são evidenciados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com o explicitado na introdução deste trabalho, o interesse em realizar a investigação a partir da *Teoria das Representações Sociais* deveu-se, em parte, pela inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas FormAção, o que oportunizou a aproximação com a teoria. E depois porque, a partir das leituras dos textos<sup>14</sup>, das discussões, das participações em algumas das reuniões na Fundação Carlos Chagas<sup>15</sup> por ocasião deste tema, e das reflexões realizadas dentro do grupo de estudos, considerou-se que esta seria a melhor forma de investigar sobre as “ideias” que vão se construindo no coletivo, que orientam condutas e que povoam a imaginação de alguns grupos sobre outros, sobre si mesmos ou, neste caso sobre as atividades desenvolvidas pelo professor tutor e como isso interfere nas representações sobre a sua atuação.

Desta forma, foi possível observar o universo no qual o professor tutor está inserido, com o rigor científico necessário para uma análise mais próxima e crítica sobre a atividade que desenvolve, qual sua representação sobre a própria atividade e sobre a sua identidade docente.

Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Assim, uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado. (MOSCOVICI, 1978, p. 26-27)

Objeto este, a Psicanálise, que se popularizou e motivou Sèrge Moscovici a dedicar-se a investigar de que forma um saber científico, ao chegar no domínio do senso comum, era representado e o que possibilitava a construção dessa representação. Nesse contexto, chegou à Teoria das Representações Sociais.

---

<sup>14</sup> As leituras desses textos fazem parte das Referências que compõem esse trabalho.

<sup>15</sup> Atualmente o Grupo FormAção, coordenado pela Profa. Dra. Marília Claret Geraes Duran, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, está desenvolvendo a pesquisa “Professores em formação e profissão docente: narrativas autobiográficas e representações sociais”, em parceria com o CIERS-Ed – Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Educação, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.



[...] a Psicanálise penetrou amplamente no que se designa por “grande público” e “atualidade”. Ela constitui um excelente objeto de estudo para se averiguar em que se converte uma disciplina científica e técnica quando passa do domínio dos especialistas para o domínio comum; como o grande público a representa e modela e porque vias se constitui a imagem que dela se faz. (MOSCOVICI, 1978, p. 9, grifos do autor)

O autor teve sua inspiração em Durkheim, e no seu conceito de representações que distingue as individuais das coletivas, referindo-se a “uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais [...] sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem [...] aos modos de organização do pensamento.” (Alves-Mazzotti, 1994, p. 60), o que não se adequaria aos momentos atuais por conta da grande diversidade presente na sociedade.

Para Durkheim, as representações coletivas eram expressões de um pensamento social, o que leva a representação individual para o campo psicológico.

[...] Durkheim queria simplesmente dizer que a vida social é condição de todo pensamento organizado – e, de preferência, que a recíproca também é verdadeira – sua atitude não suscita objeções. Entretanto na medida em ele não aborda frontalmente nem explica a pluralidade de organizações do pensamento, mesmo que sejam todas sociais, a noção de representação perde, nesse caso, boa parte de sua nitidez. (MOSCOVICI, 1978, p.42)

A abordagem realizada por Moscovici (2003) sobre as representações tem uma conotação psico-sociológica porque considera o sujeito social no processo de construção das representações e por isso utiliza o termo *representações sociais* e não somente *coletivas*, onde são construídas e reconstruídas as imagens, os símbolos, os conceitos.

[...] as representações coletivas se constituem em um instrumento exploratório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar esta distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (p. 49, grifos e parênteses do autor)

Moscovici (1978) atribui às representações sociais uma ação dinâmica, uma interação viva entre o sujeito e a sociedade; a sociedade atual na qual vivemos.

[...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a dado estímulo exterior. (p. 50, grifos do autor)

Para Farr (2008), Moscovici não se baseou apenas nas teorias das representações coletivas de Durkheim. Afirma que Moscovici foi competente para apoiar-se nos fundadores das ciências sociais na França e ressalta também, que a representação coletiva de Durkheim corresponde a uma categoria coletiva [...] “que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da psicologia social. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici”. (p. 44)

Para as sociedades atuais ou modernas, os estudos a partir das representações sociais, são mais adequados [...] “por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas”. (*ibid.*, p. 44-45)

No entanto, como observa Ramos (2009), Moscovici, não conceituou essa teoria de maneira formal por entender que tratava-se de uma realidade fácil de compreender mas nada fácil de conceituar.

Porém, nas duas últimas décadas do século XX, as ideias de Moscovici (1978), foram se proliferando e ganhando espaço no meio acadêmico, o que despertou grande interesse por uma averiguação mais atenta dessa teoria.

A década de 80 trouxe uma preocupação para com a sistematização teórica, contribuindo para a consolidação da teoria, a qual se beneficiou pelos desafios propostos por críticos externos e internos. (p. 26)

[...] as RS são entendidas como um conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem evocar um dado acontecimento, uma pessoa ou objeto e são coloridas por valores, motivações e normas, as quais se fazem presentes, no cenário social e cultural no qual os indivíduos

encontram-se inseridos, que sofrem mudanças de acordo com o tempo histórico e o grupo social a que pertencem. (p. 41)

Para Dotta (2006, p. 17), “de forma conjunta, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns”.

Alago (2008) corrobora essa definição com a seguinte conclusão:

As representações sociais são, portanto as “ciências” construídas socialmente a partir do senso comum, e que são utilizadas pelos indivíduos para interpretar e, até certo ponto, (re)construir a realidade social. A matéria prima utilizada na construção de tais representações provém, em geral, dos conhecimentos científicos, a partir dos quais as pessoas comuns, não especialistas, constroem seus conhecimentos de segunda mão, os quais elas passam a veicular em seus contatos cotidianos. (p. 19, grifos da autora)

As representações sociais estão presentes nos discursos, trazidas pelas palavras veiculadas em mensagens e imagens midiáticas cristalizadas em condutas e informações.

Para Jodelet (2001), o que caracteriza as representações sociais, são os conhecimentos elaborados e construídos socialmente e que tem objetivos práticos para a vida comum. São elaborações do senso comum, diferentes das realizadas com o conhecimento científico e que ficam restritas ao conhecimento de poucos.

E a abordagem psicossociológica<sup>16</sup> do próprio Moscovici (1978) quando se refere às representações sociais como forma de construção do conhecimento no coletivo, pois distingue a sociedade como lugar onde indivíduos ativos interagem, produzindo e comunicando as próprias representações.

---

<sup>16</sup> De acordo com o texto de Le Anete Thomas Dotta (2006), Moscovici desenvolveu sua teoria amparada em Durkheim e sua Teoria das Representações Coletivas, porém em uma perspectiva particular e distinta daquela. Segundo Pedra (apud Dotta, 2006) essa distinção dá-se em dois aspectos, pelo fato de não se confundir o fenômeno das representações com a sua determinação e pelo fato de o adjetivo *social* que sucede o substantivo *representação* não ser usado para indicar a origem, mas sim a função de uma representação. (p.12-13)

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças as quais os homens tornam intangível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (p. 28)

As representações sociais são simbólicas e objetivam uma compreensão de mundo. São elaboradas em determinado momento histórico, político, social e econômico e são mediadoras dos sujeitos inseridos numa cultura. As representações orientam as condutas dos indivíduos, por serem construídas no cotidiano e imbuídas de valores, ideias e práticas, o que as torna realidade.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido no mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2003, p. 46)

A abstração da qual trata o autor, ocorre por meio de um processo no qual uma informação, uma teoria ou uma ideia, é transferida do exterior para o interior, ou de outra forma, o que não é familiar, torna-se familiar. Essas representações são recorrentes na nossa sociedade atual, do nosso meio político, científico e são modificadas de forma contínua para poder penetrar a vida comum do dia a dia. Isto por que o mundo está em constante transformação e os indivíduos reproduzem informações da forma que lhes sejam confortáveis.

Esta transferência, do desconhecido para o conhecido, ocorre através de um processo de separação de conceitos e percepções, trata-se de uma tradução do que não era familiar em familiar. O conhecido e o desconhecido, ou familiar e não familiar, pertencem a dois universos, que Moscovici denominou reificado e consensual.

O universo reificado corresponde ao universo das ciências, no qual somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, não há espaço para todos, pois este é determinado pelo nível de qualificação, onde existe uma maneira de comportamento adequada. A sociedade transforma-se num

“sistema de entidades sólidas” em que a individualidade não é considerada, pois evidencia as diferenças de classes e a distinção entre os papéis de cada indivíduo.

E o universo consensual, que reside no ordinário, onde todos os indivíduos se reconhecem como de igual valor, manifestando e apresentando suas soluções para a resolução de problemas, e que são consideradas por Moscovici (2003) como um corpo de conhecimento e de teorias do senso comum.

[...] as categorias de universos consensuais e reificados são próprios da nossa cultura. Em um universo consensual, a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo com a sua aprovação e seu respaldo. [...] O pensar é feito em voz alta. Ele se torna uma atividade ruidosa, pública, que satisfaz a necessidade de comunicação e com isso mantém e consolida o grupo, enquanto comunica a característica que cada membro exige dele. (p. 50-51)

O universo consensual é local de conforto, distante dos conflitos e a salvo dos riscos. Local de cumplicidade, no qual “[...] a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação à prévios encontros e paradigmas.” (Moscovici, 2003, p. 55)

Com um olhar informado busco tornar o universo consensual no qual estou inserida, e que me é familiar, em não familiar para, a partir desse movimento de estranhamento em relação a essa realidade, problematizar as ideias que ali circulam.

[...] quando um indivíduo ou um grupo formula uma representação de uma teoria ou de um fenômeno científico, está reatando, na verdade, com um modo de pensar e de ver que existe e subsiste, retoma e recria o que foi encoberto ou eliminado. Numa palavra, volta uma vez mais a produzi-la, percorrendo um caminho inverso ao que ela percorreu. (MOSCOVICI, 1978, p. 66)

Ao mecanismo que torna o não familiar em familiar, Moscovici (2003) chamou *Ancoragem e Objetivação*. O processo de construção dos sistemas de referência para as representações sociais ocorre por uma associação entre ideia e imagem, ou

seja, o conceito dá sentido à figura, o que a torna palpável, pois “[...] a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem.” (p. 46)

## 2.1 ANCORAGEM

A ancoragem tem por objetivo possibilitar o entendimento e a familiarização de um novo conceito para que se possa refletir sobre ele. Por tratar-se de uma face simbólica da representação, é preciso que antes de ser concretizado iconicamente, o objeto já tenha se tornado comum, familiar.

[...] nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. (MOSCOVICI, 2003, p. 62)

Através da ancoragem, o indivíduo conduz o não familiar para um contexto conhecido, realizando comparações e interpretações, para que o objeto a ser representado seja comparado e classificado. “[...] uma comparação generalizadora ou particularizadora, pelas quais decreta que um objeto se inclui ou se afasta da categoria, com base na coincidência/divergência, em relação a um único ou poucos aspectos salientes que definem o protótipo” (PEREIRA DE SÁ, *apud* IALAGO, 2008, p. 21)

Moscovici ilustra esse processo transformador do não familiar, do estranho mencionando os estudos de Denise Jodelet junto aos doentes mentais que colocados em seu meio pela associação médica, foram avaliados por padrões convencionais e rotulados de vagabundos, idiotas. Ao aceitar-se a comparação dos doentes mentais ao paradigma dos médicos, então a categoria dos doentes mentais é reajustada para que se enquadre no paradigma que a rotulou.

Ancorar é, pois classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62)

O autor esclarece que ao categorizarmos um objeto, escolhemos um dos paradigmas que reside em nossa memória e que pode ser uma relação positiva ou negativa. “A experiência mostra que é muito mais fácil concordar com o que constitui um paradigma do que com o grau de semelhança de uma pessoa com esse paradigma” (*ibid.*, p. 63).

Expõe ainda que suas observações demonstraram que ao nomear um objeto ou alguém, esses podem ser caracterizados, descritos. Da mesma forma que se tornam distintos por conta dessas características, tornam-se reféns de uma convenção para aqueles que partilham das mesmas ideias. Mas explica que “o objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações as pessoas, na realidade, formar opiniões”. (*ibid.*, p. 70)

Segundo Dotta (2006) “Classificar corresponde a escolher um dos paradigmas ou protótipos reunidos em nossa memória, com o qual comparamos então o objeto a ser apresentado, decidindo se ele pode ou não ser incluído na classe em questão”. (p. 20). Ancorar é transformar o saber de um universo em conhecimento do outro, é “domesticar” um objeto e dar a ele uma nova configuração.

Para Jodelet (2001), a ancoragem toma o objeto a ser representado e o coloca em confronto com diversos significados até que seja possível estabelecer uma relação simbólica coerente entre ambos e a partir daí torna-se possível o acolhimento do novo saber aos já conhecidos. [...] “a ancoragem serve para a instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente”. (p. 39)

“No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela.” (MOSCOVICI, 2003, p. 61)

## 2.2 OBJETIVAÇÃO

Para fazer esta abordagem Moscovici (1978) afirma que a objetivação torna o real em esquema conceitual, resultado de uma flexibilidade cognitiva. O elemento em questão passa de uma linguagem à outra obedecendo às novas convenções. “objetivar é absorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito) é também transplantar para o nível da observação o que era apenas inferência ou símbolo.” (p.111)

A objetivação, como se sabe faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. Para reduzir a defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham, e como não se poderia falar de “nada”, os “signos lingüísticos” estão ligados a “estruturas materiais” (tenta-se acoplar a palavra à coisa) (MOSCOVICI, 1978, p. 111, grifos do autor)

Em outro momento, o autor ressalta que:

Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida, primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante de nossos olhos, física e acessível. (MOSCOVICI, 2003, p.71)

Conforme descreve Ialago (2008) “O processo da objetivação não é apenas intelectual, mas remete à e reflete sobre a atitude que os indivíduos ou comunidades específicas têm em relação ao objeto apresentado”. (p. 22)



Nesse mesmo contexto, para Dotta (2006) a objetivação “[...] é o processo responsável pela transformação de um esquema conceitual em real, é a atribuição de uma contrapartida material à uma imagem” (Dotta, 2006, p. 22).

O processo pelo qual o excesso de significado é reabsorvido, como menciona Jodelet (2001) é através da seleção e descontextualização na medida das informações e da capacidade de apreender de cada grupo; das referências e dos significados próprios deste círculo, e por meio da naturalização dos elementos de acordo com sua capacidade de compreensão.

As representações sociais têm uma função mediadora que visam a compreensão do mundo pelo indivíduo que vive coletivamente e constrói seu saber comum imerso numa cultura, num determinado tempo histórico e que aprende e se apropria dos significados também de acordo com sua competência cognitiva, mantendo e construindo identidades, o saber prático que explica a realidade permeada por valores e referências e que orienta condutas e escolhas dos indivíduos.

Segundo Jodelet (*apud* Spink, 2008) as representações devem ser estudadas “articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material social e ideativa sobre a qual elas intervêm.” (p. 121)

As representações sociais sempre representam alguma coisa ou alguém e as significações para o sujeito resultam na “[...] produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica [...] e não de uma reprodução desses comportamentos [...] dado a um estímulo exterior.” (*ibid.*, p.121)

Uma representação simbólica de um tema científico expressa a relação entre esses meios e as relações desse meio com respeito à fonte de onde provém esse conhecimento. O conhecimento que provém de um desses meios será aceito com mais ou menos reservas pelos outros meios. (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH , *apud* BAER, 2003, p. 236)

A partir destas concepções a presente pesquisa faz uma aproximação entre o universo dos professores tutores com as representações que fazem sobre a própria

atividade no contexto da EAD. Essa peculiaridade fica marcada pela ação docente e pedagógica que os tutores mantêm com seus alunos e através da relação com as outras equipes de trabalho, e de acordo com Rios (2007) “no interior da instituição escolar, o educador exerce sua profissão. A ideia de profissão nos remete à ideia de ofício, que guarda o sentido de dever, de ‘obrigação’ de uma maneira específica”. (p. 46, grifos da autora)

Contudo, o professor tutor, que atua na EAD, educação de outra natureza que não a presencial, com atribuições nem sempre bem definidas, ainda guarda algumas reservas sobre como julga ser correto seu tratamento, se professor, se tutor ou se professor tutor.

Refletindo sobre esta questão há que se considerar que a representação que se tem sobre ser professor se origina da sua vivência enquanto estudante e as comparações são inevitáveis. De acordo com Jodelet (*apud* Jovchelovitch, 2008, p. 175) “representações são sempre construídas por alguém em relação a algum outro e essa dinâmica está presente de forma plena no resultado representacional”.

Ao observar o movimento atual, a partir da mudança de paradigma trazido pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, uma re-organização sobre as ideias, sobre as representações que permeiam a função de professores na tutoria EAD, parece merecer atenção.

Toda representação está ligada ao esforço de pessoas e comunidades para representar a si mesmos quando existe a intenção ativa de retirar e controlar a dimensão subjetiva da representação, como no caso da ciência. As representações aglutinam a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas. (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 175)

De acordo com Moscovici (1978), todos nós fazemos parte de um “coro” coletivo, queiramos ou não e as reações manifestadas por essa coletividade estão organizadas de acordo com grupos específicos, culturas, classes e que as opiniões serão quantas forem os grupos existentes.

O autor hipotetiza que este universo tão particular a cada grupo tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem e que

são organizadas de acordo com os conhecimentos que possuem a respeito de um elemento em comum, no caso deste estudo, a função de professor tutor.

Para grupos que não têm a informação ou o conhecimento sobre a educação a distância com uso das TICs, terão reações diferentes daqueles que porventura já estejam familiarizados com as palavras ou com expressão ligadas a esse contexto, e que serão igualmente diferentes para aqueles que exercem a tutoria como professores.

Moscovici fez uso da análise dimensional, pois realizou sua pesquisa com uma diversidade de grupos, o que não se aplica no presente trabalho por não ser necessária a hierarquização dos conhecimentos sobre o objeto de estudo, uma vez que o grupo ou este determinado “coletivo” foi delimitado, os próprios professores tutores.

Ao mencionar o estudo das dimensões da qual recorreu Moscovici (1978), a intenção foi dar ênfase às construções do coletivo que vão se constituindo e se modificando de acordo com a particularidade de cada grupo, pois busca-se aqui a compreensão do sentido “social” ou coletivo para a representação.

[...] qualificar uma representação de social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada coletivamente. (p. 76)

Em outras palavras, para se poder apreender o sentido do qualificativo social é preferível enfatizar a *função* a que ele corresponde do que as circunstâncias que reflete. Esta lhe é própria, na medida em que a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. (p. 77, grifos do autor)

A passagem do conhecimento científico para o que ele representa socialmente responde à necessidade de provocar reações ou visões socialmente adaptadas ao estado de conhecimento do real. “As dimensões do espaço, tal como o físico as concebe, não se harmonizam espontaneamente com as sensações da vista ou do tato, com as sensações da vida cotidiana.” (MOSCOVICI, 1978, p. 77)

As representações coletivas são lógicas e refletem a experiência do real. Entretanto na medida em que criam algo ideal, distanciam-se do lógico. E uma vez formadas, adquirem certa autonomia, combinam-se e transformam-se segundo regras que lhes são próprias, Mais ainda a elas se mistura um germe de delírio, que as distancia do caminho seguido pela razão. (MOSCOVICI *apud* JODELET, 2001, p. 48)

Refletindo sobre as representações sociais e o campo da educação, no qual está inserida a figura do professor, Gilly (2001) lembra que as pesquisas nessa área raramente colocam no escopo das discussões, as representações sociais, contudo essa aproximação seria pertinente na medida em que confere explicação sobre os mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo, influenciando resultados e promovendo articulações entre outras áreas.

[...] as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel, etc. Refere-se também à níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes. (JODELET *apud* GILLY, 2001, p. 322)

É preciso para este estudo, compreender por que alguns sistemas de representação, na área da educação, são feitos de contradições, tomando por exemplo, o objeto deste estudo, que busca uma compreensão sobre o papel social do tutor, uma vez que a definição ainda não parece clara – está em construção.

Na realidade essas condições se articulam em totalidades coerentes, em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação, de acordo com os níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos. Desse modo as representações sociais garantem a estes últimos a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e sua própria necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com o entorno. (JODELET *apud* GILLY, 2001, p. 322)

O processo de informatização pelo qual ainda passamos e a potencialidade das TICs vem revelando inúmeras possibilidades para todas as áreas do

conhecimento, o que trouxe novas necessidades de formação, de diversificação, de representação e com isso questões geradoras de incertezas como o papel social do professor tutor no ensino a distância.

“A construção de representações sociais permite a tessitura de cooperação e de pertencimento individual a grupos que partilhem de determinadas representações em relação a objetos ou noções específicos.” (VIANNEY, 2006, p. 36)

A percepção da amplitude da pesquisa apresentada por Moscovici, como uma metodologia para investigação de grandes proporções, desvelou a necessidade de aproximar os conceitos que fundamentam a *Teoria das Representações Sociais*, apontando caminhos e possibilidades sobre o problema desta pesquisa, pois faz referências às construções do sujeito coletivo denominados pelo autor de *Ancoragem e Objetivação*.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

As primeiras inquietações que estimularam este estudo ocorreram a partir da experiência com a monitoria de uma disciplina semipresencial, e que gerou, de início curiosidade sobre a forma pela qual a relação professor/aluno se desencadearia num ambiente virtual; e depois, como professora tutora na EAD, os questionamentos mostraram-se mais complexos, pois seria a primeira experiência profissional após o término da graduação e, mesmo familiarizada com a interação no ambiente virtual, muitas outras situações eram novidades como a estrutura física da EAD, a dinâmica do dia a dia, a rotina no Campus e a relação com os alunos e com toda a equipe.

No decorrer dos primeiros meses de tutoria, os porquês variavam entre questões estruturais, sobre a natureza da EAD, de processos de aprendizagem e até de questões éticas, mas o que estava latente era uma indagação quanto ao ser professor, pois em várias situações, ao declarar minha função, percebia certo desconforto, e como já mencionado, esta era minha primeira experiência após a graduação como professora.

Tais inquietações sobre que ideias se fazem do que é ser professor tutor ou tutor, e o que representa isso, eram constantes. Por fim foi possível compreender que a questão era buscar por respostas ou indícios sobre como os professores tutores, se reconhecem e qual o seu papel social neste contexto.

Após a definição do tema, os estudos sobre a *Teoria das Representações Sociais* de Sèrge Moscovici, foram retomados com mais aprofundamento procurando uma aproximação com o sistema de representação que serve de referência para os próprios professores tutores.

A elaboração do sumário gerou um primeiro plano de trabalho e possibilitou a organização do processo de leitura, passando por várias alterações e mudanças.

Esta pesquisa iniciou-se com o exercício de refazer a minha trajetória formativa para revisitar experiências, olhar para o passado e compreender melhor o presente, pois segundo Nóvoa (1995), “a identidade não é um dado adquirido, não é um produto, não é uma propriedade – é um processo, é um espaço de construção

de maneiras de ser e estar na profissão.” (p. 16) e o próprio reconhecimento quanto às funções e o papel social estão conectados às questões da identidade profissional.

O estudo bibliográfico possibilitou uma aproximação com o problema de pesquisa buscando sempre indícios dos papéis atribuídos à função do professor tutor, e o próximo passo foi a pesquisa de campo para torná-lo mais explícito. A investigação de campo consiste em um levantamento onde o universo da pesquisa é mais restrito e o estudo mais aprofundado. Nesse processo vale ressaltar a interação entre componentes através de uma maior observação e maior interrogação.

A opção de pesquisa foi a qualitativa, com a aplicação de questionários e entrevistas e, conforme mencionado no Capítulo 1, o caminho escolhido para uma investigação sobre como o professor tutor se reconhece dentro da própria atividade, foi por meio das *Representações Sociais*. Tal aspecto se justifica porque há possibilidades de apreender não apenas o que os professores tutores percebem deles mesmos, mas como estas ideias e concepções estão se construindo na modalidade a distância e como uma representação pode ser traduzida e transferida para a atividade do professor.

Os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. (PEREIRA DE SÁ, 1998, p. 21, grifos do autor)

A coleta dos dados<sup>17</sup> foi realizada por meio de questionário elaborado com questões fechadas para o levantamento do perfil dos sujeitos (apêndice A) e com questões abertas (apêndice C) para possibilitar a análise sobre as suas opiniões, ideias e pensamentos acerca do objeto de pesquisa, visando uma apreensão em relação ao que os sujeitos representam.

---

<sup>17</sup> A coleta de dados foi realizada mediante a apresentação e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 01). Toda a documentação necessária para a realização da pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética – CONEP: 0112.0.214.000-09.

As perguntas são formuladas para ir além da espontaneidade em direção ao que por várias razões não é comumente dito. Por exemplo, algo pode não ser revelado de forma espontânea simplesmente porque se trata de um conhecimento óbvio para a população estudada, mas não para o pesquisador, que deve, portanto perguntar para chegar a descobri-lo. (PEREIRA DE SÁ, 1999, p. 90)

Os sujeitos da pesquisa são 11 professores tutores de cursos de licenciatura a distância (Letras, Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia) de uma instituição particular da região do Grande ABC<sup>18</sup> de São Paulo.

Foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas (apêndice C) com dois professores tutores, que possibilitaram grande interação junto aos sujeitos e um maior aprofundamento em questões relevantes para a pesquisa, pois, apesar do direcionamento impresso nas questões estruturadas, em alguns momentos, das respostas dos sujeitos, emergiam novas perguntas, também pertinentes e relevantes para a pesquisa. Como apontam Bogdan e Biklen (1994):

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. [...] o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e em seguida explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. (p.134-135)

As entrevistas ocorreram com horário agendado para maior conforto dos sujeitos, pois “As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (*ibid.*, p.136)

A intenção com as entrevistas foi traçar o perfil de formação destes docentes e sua história dentro da educação através da sua trajetória formativa e da sua atuação. Os dados coletados, e analisados por meio da análise de conteúdo, tiveram

---

<sup>18</sup> Região tradicional do Estado de São Paulo. A sigla vem das três cidades que a compunham inicialmente: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C). Atualmente a Região do Grande ABC é formada por sete cidades.



como referencial teórico as *Representações Sociais* enunciadas por Moscovici (1978; 2003; 2007) e Jodelet (2001; 2005).

A prática articulada mais comum de pesquisa – quase o “Romeo e Julieta” das *Representações Sociais* – combina a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento conhecida como “análise de conteúdo” (PEREIRA DE SÁ, 1998, p. 86, grifos do autor)

### 3.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A opção pela análise de conteúdo deveu-se especialmente, à importância que esta metodologia tem para a compreensão dos sentidos expressados, no caso, nas “falas” dos professores tutores entrevistados, em busca de uma interpretação, de um significado sobre o dito. “[...] O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação” (Franco, 2008, p. 13). Os questionários e entrevistas, possibilitam localizar estas mensagens.

Outro aspecto importante sobre a metodologia da análise de conteúdo é a possibilidade da organização de categorias de análise, consideradas por Franco (2008) como o “ponto crucial” da análise de conteúdo:

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, referentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (p. 54, grifos da autora)

Com base nessas considerações o questionário foi elaborado em duas etapas. Primeiro, foi realizado um levantamento do perfil dos sujeitos identificando sua categoria social, considerando idade, sexo, formação e tempo de atuação. Dados relevantes para a análise e interpretação das respostas obtidas, tal como realizou

Moscovici (1978) ao iniciar sua pesquisa de campo baseando-se na definição de grupos de populações para suas análises.

A segunda parte da pesquisa compreendeu os questionários que mapearam a atuação profissional dos professores tutores, pois os “investigadores qualitativos” interessam-se também pelo processo. Esta opção é justificada também na metodologia adotada por Moscovici (1978):

O caderno-questionário, que combina a entrevista e o questionário, permite, por um lado, abordar de maneira diferente – ora uniformizada, ora livre – as mesmas questões, e por outro lado, colocar em evidência, mediante a entrevista, certos aspectos sobre os quais é difícil formular numa pergunta precisa. Os sujeitos das populações de “estudantes” e “profissões liberais” foram entrevistados poucos dias depois de terem respondido ao nosso questionário. (p. 32, grifos do autor)

Cientes do problema de pesquisa a ser analisado, os professores tutores, dispuseram-se, de imediato, a contribuir com este estudo.

Seguindo um roteiro semelhante, ocorreram as entrevistas, que inicialmente foram estruturadas em oito questões comuns aos entrevistados, o que permitiu comparações entre as respostas, embora não tenham sido as únicas fontes de informações, pois nesse encaminhamento, o entrevistado pôde mencionar momentos ou passagens relevantes para si, enriquecendo a exposição das suas ideias e opiniões, fundamentais para a análise deste trabalho.

Foram selecionados quatro sujeitos para as entrevistas, sendo um representante de cada curso, com a intenção de promover um equilíbrio entre as concepções e opiniões dos professores tutores inseridos em cada grupo. Contudo, na banca de qualificação, foram apresentadas duas das três entrevistas realizadas até aquela data. Por sugestão dos professores da banca, permaneceram apenas as duas entrevistas apresentadas para a análise.

A base teórica para análise dos dados, fundamentada na *Teoria das Representações Sociais*, possibilitou o levantamento e a identificação através das vozes dos professores, do objeto desta pesquisa, ou seja, do próprio

reconhecimento, ou não, como docentes, da representação que têm sobre a própria função.

A construção do objeto de pesquisa pode ser vista como um processo decisório pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado, e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema. (PEREIRA DE SÁ, 1998, p. 26)

Segundo Franco (2008) “o ponto de partida da análise do conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (p.12). É uma das técnicas mais comuns na investigação empírica e utilizada em questões abertas de questionários e principalmente no caso de entrevistas, na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem.

A principal dificuldade da análise de entrevistas de inquérito deve-se a um paradoxo. De forma geral, o analista confronta-se com um conjunto de “x” entrevistas, e o seu objectivo final é poder inferir algo, através dessas palavras, a propósito de uma realidade (seja de natureza psicológica, sociológica, histórica, pedagógica...) representativa de população de indivíduos ou de um grupo social. (BARDIN, 2009, p. 90)

A análise do conteúdo, em suas primeiras utilizações, assemelha-se muito ao processo de categorização e tabulação de respostas a questões abertas e é preciso considerar, não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens.

### **3.2 O CONTEXTO DE TRABALHO DOS PROFESSORES TUTORES**

A pesquisa foi realizada com professores tutores que atuam numa mesma instituição. Conforme já mencionado, trata-se de uma instituição particular localizada

na Grande São Paulo cujas atividades com a educação a distância iniciaram-se no ano de 1997, após o seu credenciamento como universidade.

A formação de um núcleo de pesquisas e discussão sobre EAD, inicialmente ligado ao curso de Letras, deu origem a uma linha de pesquisa vinculada à pós-graduação *stricto sensu* em Comunicação Social.

Com a criação de um plano emergencial tecnológico, dentro da instituição, houve um grande avanço no que se refere à sua modernização e, em 1999, formou-se a Diretoria de Tecnologia e Informação – DTI – ligada à Direção Geral da Instituição. Ainda no mesmo ano, teve início o Grupo de Trabalho de Educação a Distância com atuação colaborativa sobre as decisões institucionais referentes à EAD.

Segundo Sathler e Azevedo (2009), “o processo de mudança cultural foi gradual, liderado por docentes conscientes das possibilidades da EAD e com capacidade de diálogo com as diversas áreas da universidade”. (p.146)

O ano de 2000 teve seu início marcado pelo “I Encontro de EAD” com o objetivo de apresentar o seu Projeto de Educação a Distância e a criação do CEAD – Centro de Educação Continuada e a Distância, além do Núcleo de Educação a Distância – NEAD.

Em 2001, a Instituição ofereceu o seu primeiro curso de Capacitação Docente (CAPDOC) em educação a distância para os docentes, além de um programa para capacitar o pessoal técnico-administrativo.

A formação dos docentes para EAD constitui-se numa questão essencial que deve fazer parte da política EAD [...], ou seja tornar o Curso de Introdução à Docência em EAD um pré-requisito para todos os professores interessados em ingressar nos processos educacionais a distância. (PENTERICH, 2003, p.152)

Os profissionais da instituição envolvidos com as TICs desenvolveram, em 2003, um ambiente virtual de aprendizagem para oferecer suporte acadêmico e administrativo a toda a comunidade acadêmica, denominado Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem.

O ano de 2004 foi marcado pelo credenciamento da instituição, pelo MEC, a oferecer cursos de Pós-Graduação *lato-sensu* a distância e em 2005 as primeiras disciplinas semipresenciais começaram a ser parte do currículo regular dos cursos de graduação.

A partir de 2006, com respaldo da Portaria MEC nº 1.770/06, a instituição implantou seus primeiros cursos de graduação a distância, com Bacharelado em Administração, Bacharelado em Teologia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Tecnologia, Marketing, Recursos Humanos e Logística; no ano de 2007 passou a oferecer mais dois cursos, o de Licenciatura em Ciências Sociais e Tecnologia em Turismo. Em 2009, mais um curso, o de Tecnologia em Gestão Ambiental.

Desde o primeiro grupo de trabalho criado em 2001 e o primeiro Projeto de Capacitação Docente, a instituição investe nos cursos de capacitação dos envolvidos com a educação a distância.

Atualmente os cursos de capacitação são oferecidos periodicamente para o corpo docente, auxiliando não só para o conhecimento da plataforma, mas também para o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos, planos de ensino e de avaliações, elaboração de aulas, além de alguns cursos básicos e oficinas. Os cursos são realizados com inscrição antecipada e emitem certificação.

No modelo EAD em que os sujeitos desta pesquisa desenvolvem suas atividades, as teleaulas são transmitidas ao vivo uma vez por semana, via satélite para os polos regionais. A estrutura dos polos é composta por telesalas de onde os alunos assistem às teleaulas e por laboratórios com computadores que são disponibilizados para as atividades e uma biblioteca.

Um funcionário do polo, o monitor, realiza o acompanhamento dos alunos no momento das teleaulas, organizando ainda os grupos de trabalho. A comunicação e interação com os alunos acontecem via Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, eles recebem um material impresso, os Guias de Estudos, porém não é a única indicação de texto para os alunos.

As teleaulas são ministradas pelos professores-autores, sempre com o acompanhamento dos professores tutores nos estúdios, nos fóruns e chats e contam também com o acompanhamento dos coordenadores.

Os professores tutores acompanham os professores autores nos estúdios durante a teleaula através do chat, em comunicação direta com os monitores de pólo, que por sua vez enviam as dúvidas, questionamentos ou comentários dos alunos. O professor tutor transmite as considerações dos alunos para o professor autor. É comum que o professor autor, ainda em estúdio, retorne para os alunos ao vivo, mas a devolutiva pode ocorrer também através de textos postados no sistema e durante a aula atividade.

A dinâmica no AVA ocorre frequentemente por meio do campo de mensagens ou pelo campo do *feedback*, espaço destinado à postagem de atividades, atribuição de notas e devolutivas ao aluno.

A carga horária atribuída aos professores tutores corresponde a 40 horas semanais, o que significa atendimento e acompanhamento para 300 alunos, mediando as ações de ensino-aprendizagem entre o professor, o aluno e o conteúdo curricular.

Os professores tutores são responsáveis pela correção das atividades e avaliações, acompanhando o aproveitamento dos alunos e dando um retorno sobre sua produção, além de verificarem a autoria das produções dos alunos, evitando dessa forma os plágios. Participam também das reuniões de planejamento com a coordenação e com os professores autores e, portanto conhecem sobre os conteúdos e as dinâmicas das teleaulas, além de participarem no dia da teleaula iniciando com uma chamada aos monitores, informando sobre a teleaula do dia, seu conteúdo e as atividades desenvolvidas no decorrer da semana.

Realizam ainda, o fechamento das notas dos alunos no sistema e informam sobre pendências a serem cumpridas nos próximos semestres. Isso inclui o acompanhamento do Período Letivo Alternativo, no qual o aluno tem a oportunidade de cursar novamente as disciplinas em que não atingiu a média mínima.

### **3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS**

A fim de resguardar a identidade dos professores tutores, sujeitos desta pesquisa e que colaboraram para a concretização deste trabalho, estes foram

identificados por siglas “PT A”, “PT B”, “PT C”..., que significa Professor Tutor A e em ordem alfabética até “PT K”, totalizando assim 11 sujeitos. As siglas foram aplicadas tanto para o Questionário Parte I – Perfil (apêndice A), quanto para o Questionário Parte II – Atuação Profissional (apêndice B).

A opção por realizar a pesquisa com questionários e entrevistas, como já mencionado, teve o objetivo de delimitar o universo dos sujeitos e fazer emergir, ou dos questionários ou das entrevistas de aprofundamento, aspectos importantes para a análise e que não comportam resposta mediante uma só pergunta.

A elaboração do “Questionário Parte I - Perfil” objetivou responder a algumas indagações relacionadas à caracterização dos professores, formação e tempo de atuação na educação, pois conforme Moscovici (1978) cada grupo tem um universo de opinião particular [...] e a interpretação dos resultados e a definição da amostragem implicam a escolha de variáveis que acreditamos darem conta das tendências constatadas. As mais simples de determinar são a idade, o sexo, as categorias sócio-profissionais, o estado civil (p.32-33)

#### Quadro 2 – Formação dos professores tutores

SUJEITOS	FORMAÇÃO	
4	1 curso de Graduação	19%
7	2 cursos de Graduação	33%
6	Especialização	29%
3	Mestrado	14%
1	Doutorado	5%

Os professores tutores, na sua maioria, ou seja, 33% possuem dois cursos de graduação. Vale mencionar que quatro de um total de sete professores estão finalizando o segundo curso em nível superior, porém para os efeitos da pesquisa, consideramos como já concluído o segundo curso, uma vez que a primeira formação corresponde à mesma do curso no qual atua como professor tutor.

Essa formação permite que eles criem estratégias para auxiliar o aluno a desenvolver-se, porque possuem as ferramentas que possibilitam realizar uma articulação entre a aula e os conteúdos. O conhecimento e familiarização com as

disciplinas ou temas também são aspectos colaboradores. Considerando a formação subsequente, é possível afirmar que estes professores já tenham passado por processos de construção do próprio conhecimento o que lhes confere condições para estas elaborações.

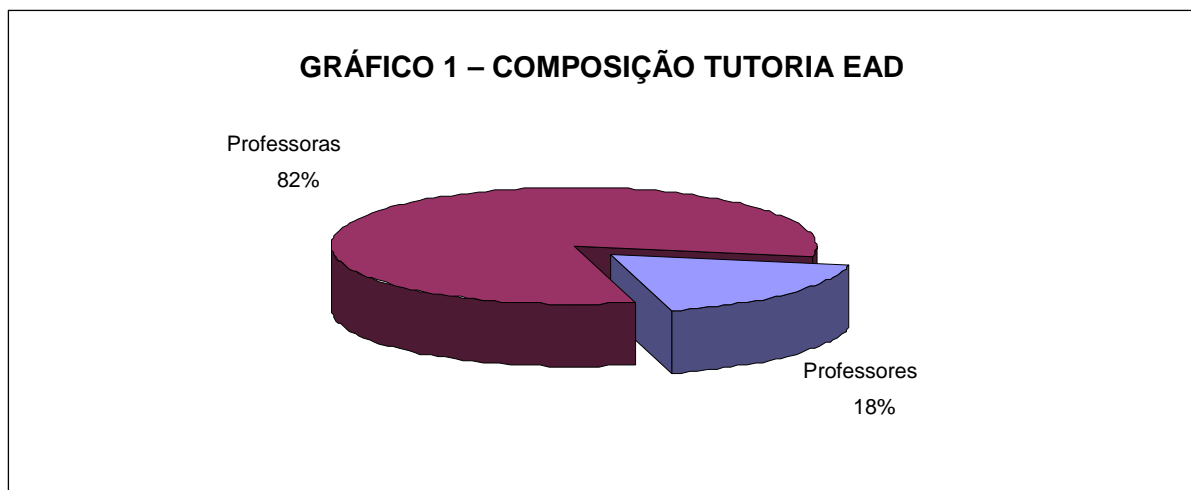
**Quadro 3 – Experiência profissional**

<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA DOCENTE</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR TUTOR</b>	<b>TEMPO NA INSTITUIÇÃO</b>
2 anos	2 anos	2 anos
16 anos	9 meses	9 meses
0 anos	8 meses	8 meses
3 anos	2 anos e 11 meses	2 anos e 11 meses
0 anos	2 anos	2 anos
2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	2 anos e seis meses
17 anos	2 anos	2 anos
30 anos Educação Musical	3 anos	3 anos
7 anos	4 meses	4 meses
5 anos	8 meses	8 meses
4 anos	8 meses	8 meses

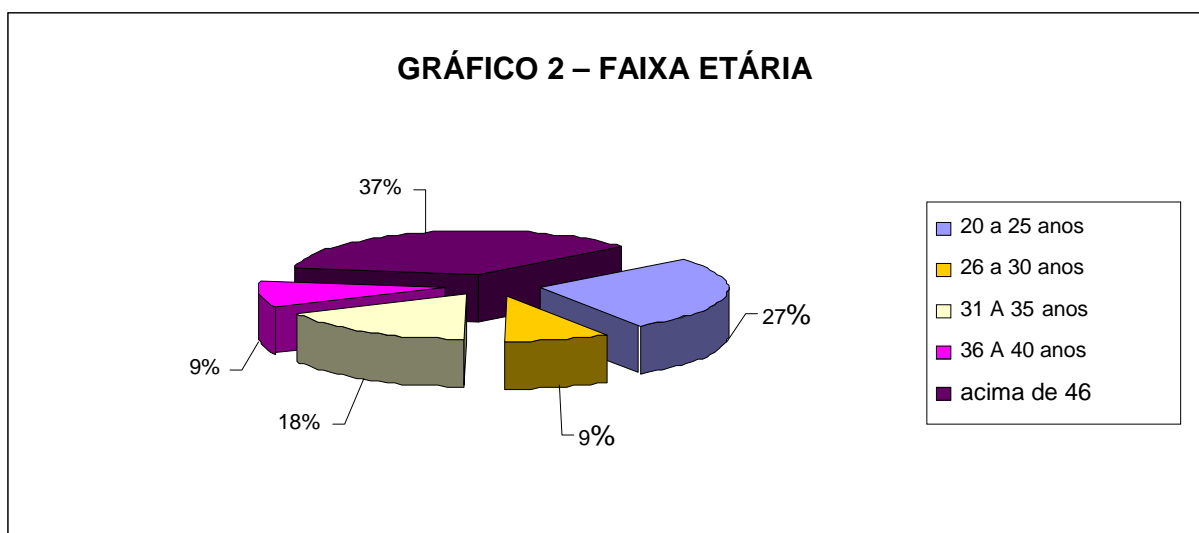
Entre os 11 sujeitos pesquisados, 100% deles estão atuando pela primeira vez como professores tutores em cursos a distância e também como professores na instituição. Rios (2007) afirma que “o educador desenvolve sua prática no espaço da instituição” (p. 45) e que é nesse espaço que o professor tem seus papéis sociais definidos.

O tempo de atuação profissional dos sujeitos variou entre 0 e 30 anos de experiência docente, sendo que o sujeito com a maior experiência declarada, 30 anos, mencionou a especialidade no ensino de música enquanto os demais apenas responderam à questão: tempo de atuação na área docente.

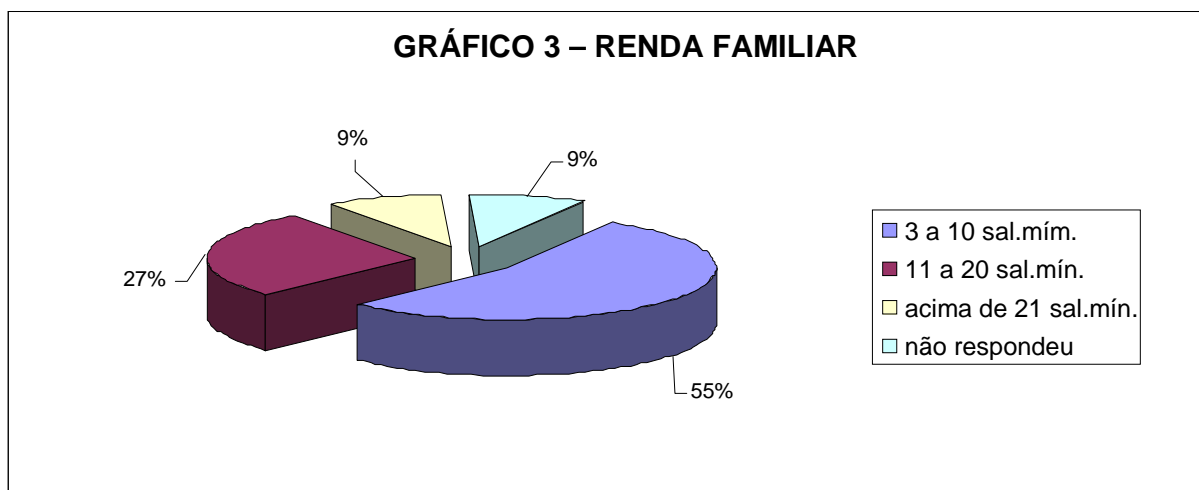




O gráfico 1 revela a composição da tutoria nos cursos de Licenciatura EAD: 82% formado por professoras e apenas 18% por professores. A diferença entre o número de professores do sexo feminino e do sexo masculino é de 64%.



Quanto à faixa etária dos professores, 37% declararam ter acima de 46 anos. Os que declararam ter de 20 a 25 anos somam 27%, entre 26 a 30 anos são 9%, 18% estão entre 31 a 35 anos e 9% estão na faixa de 36 a 40 anos.



Sobre a renda familiar declarada, 55% dos professores contam com 3 a 10 salários mínimos, enquanto 27% tem renda familiar entre 11 a 20 salários mínimos, e 9%, que corresponde um professor declarou ter renda familiar acima de 21 salários mínimos. O professor que somou os outros 9% não declarou. O perfil do grupo de professores tutores dos cursos de Licenciatura EAD, que compõe esta pesquisa é formado por: 82% de mulheres, acima de 46 anos que possuem dois cursos de graduação e tem renda familiar entre 3 a 10 salários mínimos. Todos os dados relacionados acima, também se encontram em anexo (apêndice A).

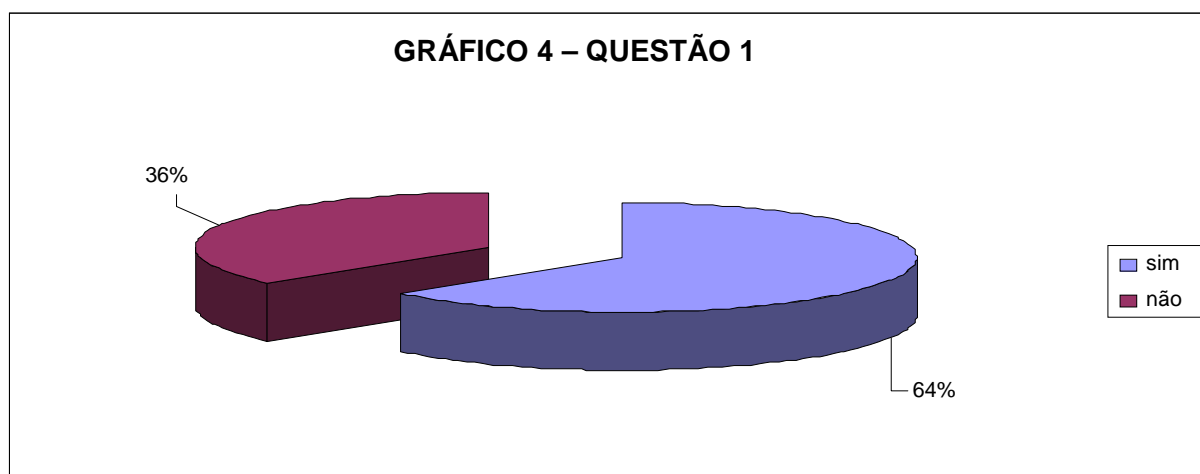
### **3.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS**

A elaboração do “Questionário Parte II – Atuação Profissional” teve como objetivo extrair as categorias para análise. Nesse sentido, são trazidas as concepções de Franco (2008) ao apontar que: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (p. 59). Ainda de acordo com a autora:

Formular categorias em análise de conteúdo, é via de regra, um processo longo, difícil e desafiante. Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. (FRANCO, 2008, p. 59-60).

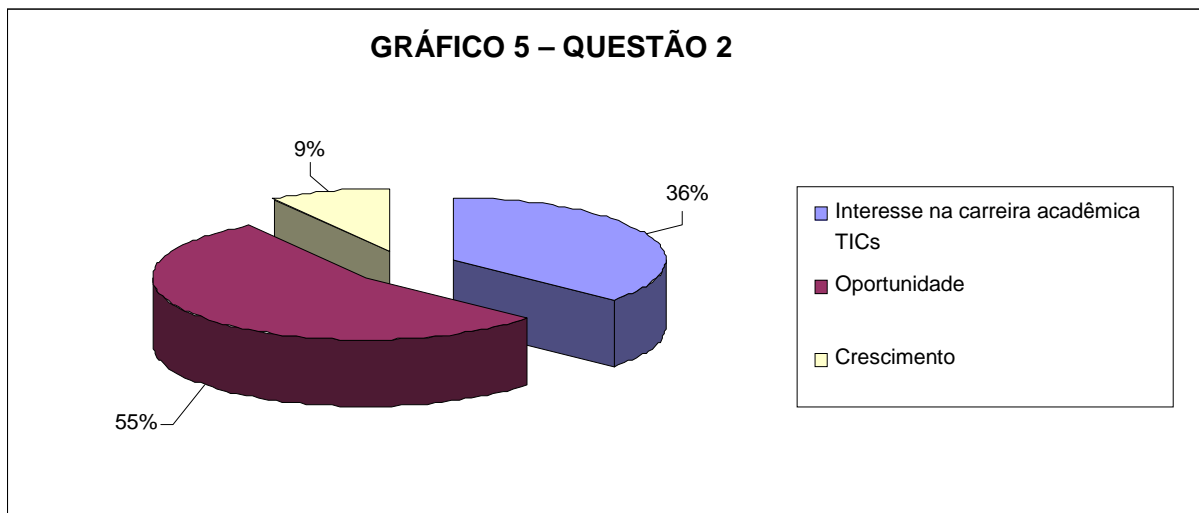
A forma e a sequência escolhidas para apresentação dos dados a seguir visa possibilitar uma verificação detalhada dos resultados, podendo ser alterada (de gráfico para tabela) quando necessário, mas precedida de explicação.

**Questão 01** – Você já exercia a profissão docente antes de ingressar na tutoria EAD?  
Se sim, em qual segmento e há quanto tempo?



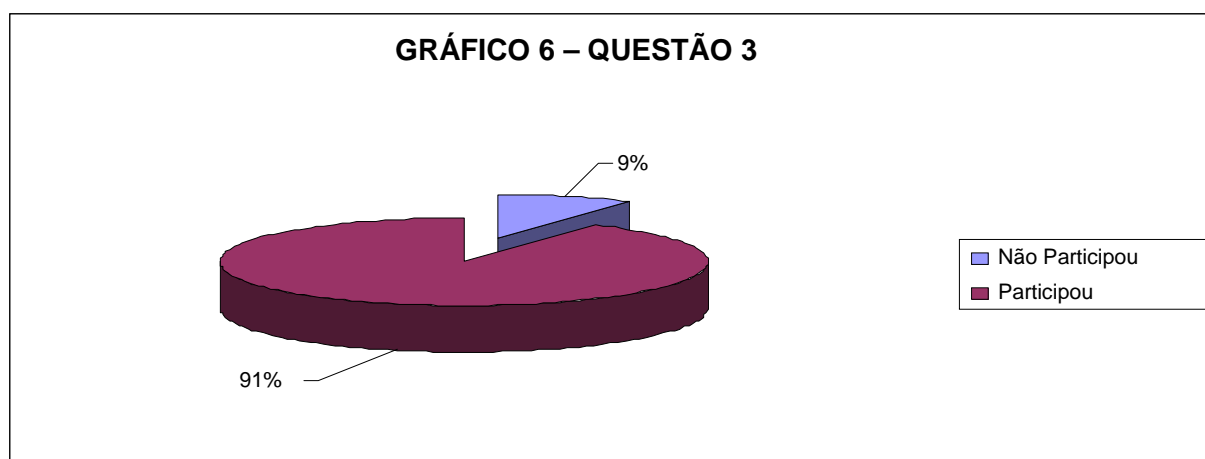
Observa-se que 64% dos professores tutores já exerciam a atividade docente antes da tutoria. Dois dos professores, com boa experiência no ensino superior presencial. Diante dos resultados apresentados, fica explicitada a formação e a experiência docente dos professores que atuam como tutores na EAD.

**Questão 2** – Quais as principais razões que o (a) levaram a tornar-se professor (a) tutor (a)?



O Gráfico 5 mostra que para essa questão, é possível observar três categorias referentes às razões pelas quais iniciaram o trabalho da tutoria: oportunidade de trabalhar como professor (55%); interesse em ingressar na carreira acadêmica e com uso das TICs (36%), e inserção na EAD como crescimento profissional (9%). Mais de 90% dos professores que iniciaram suas atividades na tutoria, afirmaram ter interesse em atuar como docente.

**Questão 3** – Você participou de algum curso antes de iniciar suas atividades na tutoria. Se sim, quais e onde?

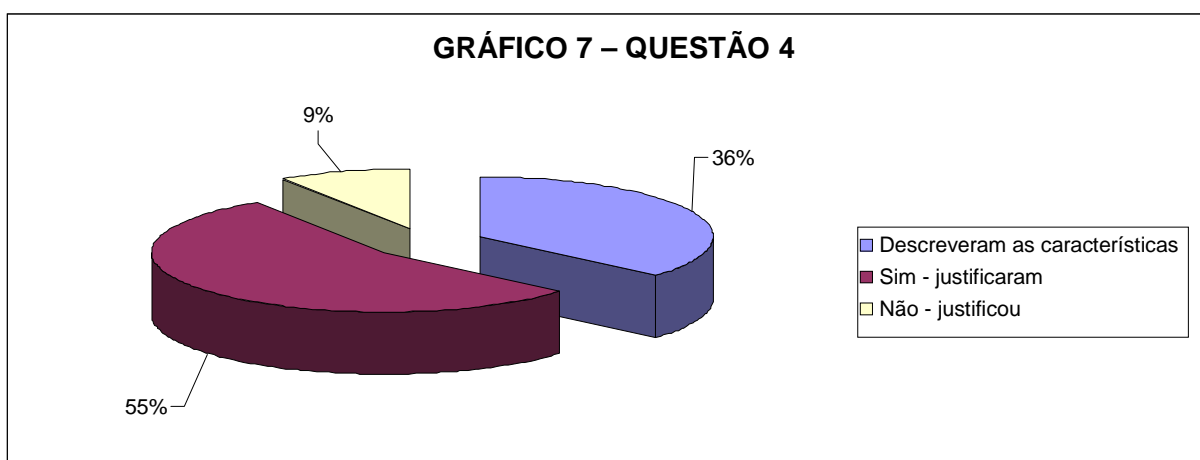


A participação em cursos antes de iniciar com a tutoria EAD foi realizada por 91% dos sujeitos, sendo apenas 9%, ou seja, um professor participou dos cursos após seis meses de tutoria. No tocante ao local de realização dos cursos, 100% dos professores responderam ter realizado na própria instituição.

Nesse contexto, vale trazer para a análise as concepções de Garcia (1999) que retrata “a formação do professor universitário nos seus primeiros anos de ensino”, pois observando que a EAD opera num outro espaço e tempo, ainda que os professores tutores tenham atuado no presencial, o trabalho tutorial na educação a distância, é a primeira experiência e por isso, há que se considerar como os primeiros anos de desenvolvimento profissional sobre qual trata o autor. Ele afirma que “o período de iniciação no ensino para professores principiantes de universidade é uma fase importante do processo de aprender a ensinar” (p. 251)

O autor cita ainda que em algumas universidades são desenvolvidos programas com atividades que promovem a inserção dos professores iniciantes na cultura universitária como docente, o que me remeteu aos cursos de capacitação com a participação de 91% dos professores tutores. Esses cursos aproximam o professor de situações da rotina na EAD.

**Questão 4** – Você acha que para exercer a tutoria são necessárias algumas características especiais?



Do total dos onze sujeitos entrevistados, 55% responderam “sim” que para ser professor tutor é preciso ter algumas características especiais; 36% fizeram

diretamente uma descrição das características que consideram importantes para ser professor tutor e 9%, ou seja, um dos sujeitos embora respondesse que não, afirmou que as características não são diferentes das que se espera para o exercício da docência de modo geral, e nesse caso, do Ensino Superior.

Com a intenção de detalhar melhor a especificidade dos dados coletados, na questão 4, serão apresentadas as tabelas 04 e 05, organizadas a partir da maior frequência das respostas, para a menor, incluindo as respostas de todos os sujeitos pesquisados.

**Tabela 4 – Características necessárias para a tutoria**

<b>FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS</b>	<b>55% dos Professores Tutores</b>
3	Conhecimentos específicos do curso e formação compatível
2	Desejar ser professor
2	Paciência
2	Conhecimentos em EAD/Tecnologia
2	Saber lidar com pessoas
2	Organização
1	Disponibilidade de tempo
1	Estudo
1	Conhecimentos específicos da Plataforma
1	Trabalhar em equipe

As características evidenciadas na Tabela 4 apontam os “conhecimentos específicos” como a principal característica, seguido por “desejar ser professor”, ter “paciência”, “conhecimentos em EAD/tecnologia”, além de “saber lidar com pessoas” e “ser organizado”. Nesse item, alguns professores apontaram mais de uma característica. Apenas um professor não declarou o que pensa.

Entre os sujeitos que não responderam nem “sim” nem “não”, mas descreveram diretamente as características que consideravam necessárias para ser professor tutor, 36% dos professores, apontam que para essa função é preciso ter disciplina e paciência. Tais características receberam a maior frequência de respostas.

Os professores tutores afirmaram que as principais características para atuar na EAD são: uma formação condizente com o curso no qual atuam e terem conhecimentos específicos sobre o curso/conteúdos.

É possível afirmar que esse resultado realça a forma de ser do grupo de professores tutores: estarem preparados para atender seus alunos e estarem prontos para o que se espera de um professor.

“O aluno pode aprender muito, se puder contar com um professor que sabe aprender bem. O aluno poderá trazer textos próprios, e assim tornar-se autor, se tiver à sua frente um professor capaz de texto próprio.” (DEMO, 2006a, p. 49)

**Tabela 5 – Descrição direta das características**

<b>FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS</b>	<b>36% dos Professores</b>
2	Disciplina
2	Paciência
1	Formação compatível com o curso
1	Trabalho em equipe
1	Agilidade
1	Comprometimento
1	Organização
1	Estudo
1	Responsabilidade
1	Conhecimento da área

Apenas um professor, respondeu que não são necessárias características especiais para ser um professor tutor, mas necessárias para ser um professor e, nesse caso, do ensino superior. Lembrando que 55%, 36% e 9% correspondem à categoria formada pela opinião dos sujeitos, pois alguns declararam mais que uma característica.

Para o grupo de professores que realizou a descrição direta das características, a “disciplina” e a “paciência” ficaram em evidência. Ter disciplina é ponto forte para o grupo de professores, pois seu trabalho envolve profissionais de outras áreas, como áreas técnica e de produção.

**Questão 5** – Quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para ser um professor tutor?

**Tabela 6 – Conhecimentos, habilidades e atitudes**

<b>FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS</b>	
8	Conteúdos e conhecimentos gerais do curso
7	Ser articulado, trabalho em equipe
5	Fluência digital
3	Discernimento
3	Organização
2	Ser ético
2	Estudar
1	Poder de síntese
1	Rapidez
1	Comprometimento

Na tabela 6, entre os conhecimentos, habilidades e atitudes destacadas pelos professores tutores como necessários, a atenção ficou para os conhecimentos sobre os “conteúdos e conhecimentos gerais do curso”, seguidos pela “articulação do trabalho em equipe” e pela “fluência digital”.

A expressão do coletivo na pergunta nº 6 confirma que os professores tutores compreendem sua função como de grande responsabilidade no que se refere às articulações entre os conteúdos transmitidos pelos professores autores, os alunos, as equipes de trabalho, de outras áreas, mas que operam em conjunto para o funcionamento da EAD.

A frequência com que foi pontuada a importância da fluência digital, é significativa, pois essa habilidade/conhecimento junto às TICs é o que possibilita o uso adequado das interfaces disponíveis para que o aluno consiga caminhar pelo curso se apropriando dos conhecimentos através dos recursos disponíveis.



**Questão 6** – Qual a importância que você atribui à atividade técnica e à atividade pedagógica na tutoria?

**Tabela 7 – Importância atribuída aos conhecimentos técnicos e pedagógicos**

	CONHECIMENTOS TÉCNICOS	CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS
8	Importantes	Importantes
2	Importantes	Mais importantes
1	Não evidenciou	Não evidenciou

Para 73% dos sujeitos, a importância dada às questões técnicas e pedagógicas tem o mesmo valor, para 18%, prevalece a parte pedagógica e 9% não declarou o que julga mais importante para sua atuação na EAD.

Neste quadro fica ainda mais evidenciado o que apareceu no quadro anterior, ou seja, para o professor tutor tanto questões de ordem técnica como de ordem pedagógica, tem a mesma importância. Isto porque sem a técnica não é possível a comunicação com o aluno.

A importância atribuída à parte técnica refere-se não só aos conhecimentos computacionais, uma vez que este estudo situou-se a partir de um modelo específico, mencionado no Capítulo 1, um modelo semipresencial com teleaulas transmitidas ao vivo.

Os professores tutores acompanham as teleaulas dentro dos estúdios com os professores temáticos/autores e precisam ter conhecimento sobre essa dinâmica, para uma interação adequada.

**Questão 7** – Quais as principais dificuldades na sua atuação como professor tutor? Identificar se foram dificuldades iniciais e se permanecem.

**Tabela 8 – Dificuldades na EAD – questão 07**

FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS	MAIORES DIFICULDADES	PERMANÊNCIA
3	Diversidade e quantidade de tarefas	Permanece
3	Divisão do mesmo espaço com outras equipes de trabalho	Superada em parte
2	Administração do tempo	A dificuldade permanece
2	Diversidade cultural	É desafiador
1	Grande número de alunos	Superada em parte
1	Não conhecer o aluno pessoalmente	Superada em parte
1	Domínio do ambiente e dos vários conteúdos	não declarado
1	Lidar com tecnologias	não declarado
1	Pouca clareza nas atribuições	não declarado

As maiores dificuldades encontradas pelos professores tutores são: a “administração do tempo”, lidar com a “diversidade cultural”, com a “diversidade e quantidade de tarefas”, além da “divisão do mesmo espaço com equipes diferentes de trabalho”; essas dificuldades foram iniciais mas não estão totalmente superadas e lidar com a diversidade cultural, também ainda é desafiador.

**Questão 8** – Quais as principais facilidades na sua atuação como professor tutor?

**Tabela 9 – Facilidades na EAD**

FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS	
4	Relacionamento com a equipe de tutoria
3	Flexibilidade de horário
1	Não existem facilidades
1	Domínio de tantos conteúdos
1	Lidar com o computador
1	Diálogo com os alunos

O “bom relacionamento entre as equipes de tutoria” foi mencionado quatro vezes entre os sujeitos pesquisados e a “flexibilidade do horário” foi o segundo item mais valorizado nessa questão.

A frequência dessas respostas se explica na realidade coletiva dos professores tutores. O mesmo grupo compartilha das mesmas ideias, ou seja, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que colocam a si mesmos”. (MOSCOVICI *apud* SÁ, 1993, p. 28)

**Questão 9** – O que, em sua opinião, é ser professor?

**Tabela 10 – O que é ser professor**

FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS	
6	Estimular a aprendizagem
2	Lidar respeitosamente com o aluno
2	Transmitir conhecimento
2	Preparar o aluno para a vida
1	Agir eticamente com o aluno
1	Atuar de forma significativa para o aluno
1	Comprometer-se com a educação
1	Ter esperança
1	Aprimorar-se
1	Ter domínio dos conteúdos

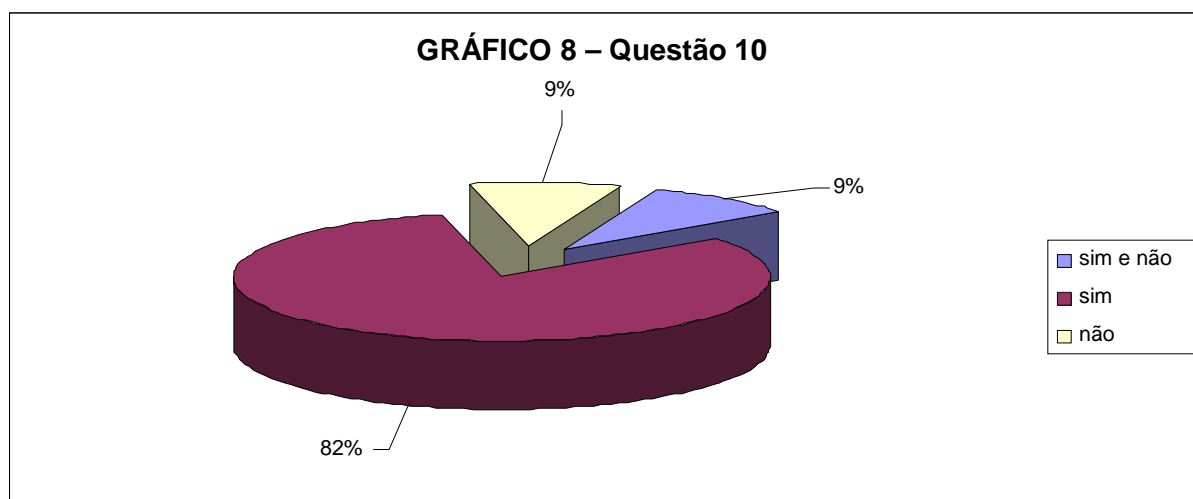
Ao serem questionados sobre o que é ser professor, estimular a aprendizagem foi o item mais mencionado pelos professores tutores. Na representação do que é ser professor, para este grupo, ficou explícita também a importância de lidar respeitosamente com o aluno e prepará-lo para a vida.

Há que se considerar que estimular a aprendizagem e transmitir conhecimento, estão vinculados às representações que se tem sobre o que é ser professor, e lidar respeitosamente com o aluno e prepará-lo para a vida, tem uma força maior com o que representa o tutor. Isso não significa dizer que o professor autor não se preocupa em lidar respeitosamente com o aluno ou prepará-lo para a

vida, mas que são sentimentos do cuidar ligados mais à figura do professor tutor como aquele que acompanha, que protege e que cuida.

### Questão 10 – E você se sente professor?

Para melhor expor os dados referentes à questão 10, a apresentação destes é realizada utilizando o recurso do gráfico.



Os professores tutores revelaram as razões pelas quais se sentem professores, sendo que cada professor declarou mais de uma razão para a questão.

Nas duas respostas que correspondem juntas a 18%, um dos professores declarou que “sim”, sente-se professor porque é formado na área e “não” porque não tem a prática docente desenvolvida no ensino superior. Já o professor que declarou não sentir-se professor, expôs que o seu papel é o de acompanhar o processo de ensino/aprendizagem viabilizado pelo professor e enfatiza que não acha a atividade menos importante, apenas diferente.

Sim, porque me realizo naquilo que faço, procuro sempre novos caminhos para os meus alunos e os valorizo como seres com seus próprios conhecimentos. (PT G)

Sim e não. Porquê: Sim, por ser um profissional com formação superior na área correspondente ao curso de atuação. Não, por não ter alcançado ainda a experiência e desenvolvimento à prática docente no ensino superior. (PT H)

Não. O meu papel é mais o de acompanhar o processo de aprendizagem viabilizado pelo professor. O que não significa tarefa menos importante, é fundamental para que o ensino se efetive. (PT C)

Nas falas de alguns professores tutores, fica explícita a percepção que têm de si mesmos, ainda que inconscientemente, a exemplo do sujeito PT C, apesar de não se declarar professor, sabe que o seu papel é o de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, mas o que o instrumentaliza para este acompanhamento é ter os conhecimentos de um professor, ou seja, ser professor.

O que emerge de comum nas falas dos sujeitos é a percepção de como se reconhecem. Embora professores, ainda estão construindo seus próprios conhecimentos no ensino superior.

### **3.5 COLETA E ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO**

A elaboração das “Entrevistas de aprofundamento” teve por objetivo observar as ideias, opiniões e argumentos registrados por meio dos questionários indicando mais algumas pistas sobre como os professores tutores se percebem ou se representam na sua função.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a escolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 134)

A utilização das entrevistas, segundo Pereira de Sá (1998) e a articulação entre as abordagens, apesar de distinguirem-se entre si, são compatíveis. Enfatiza

ainda sua relevância para a pesquisa em *Representações Sociais* ao citar as concepções enunciadas por Abric (1994), que as retrata como instrumento essencial para o levantamento dessas representações. As entrevistas em profundidade, de acordo com esse autor, constituem-se em um método indispensável para qualquer análise sobre esse tema.

Dentre as entrevistas de aprofundamento realizadas até o momento da qualificação, apenas duas foram analisadas por serem consideradas suficientes para aprofundamento conforme explicitado no subitem 3.1 *Análise do Conteúdo* e de conformidade com o roteiro de entrevistas em anexo (apêndice C). Apresenta-se a seguir, uma síntese das respostas dos professores tutores e, no decorrer da análise, para mais esclarecimentos, são trazidas algumas citações das entrevistas, que estão disponibilizadas em anexo (apêndice F).

1 – Formação:

Professor Tutor A – possui dois cursos de graduação, duas especializações, está concluindo mestrado em educação e atuou na área por 17 anos antes da tutoria EAD.

Professor Tutor B – possui dois cursos de graduação e uma especialização, atuou pouco tempo na área antes da tutoria EAD.

A formação dos professores A e B têm em comum os dois cursos de graduação e a especialização. São professores que realizaram cursos de formação continuada. Ambos atuaram como docentes, entretanto o Professor A possui maior experiência docente.

2 – Ideias iniciais sobre ser professor tutor antes de iniciar a atividade e atualmente:

Professor Tutor A – antes, imaginava que era apenas um corretor, agora sei que trabalha em equipe, divide o que faz e planeja com os outros professores.

Professor Tutor B – já fazia ideia do que seria professor tutor, por ter sido antes monitora em uma disciplina semipresencial.

Os professores A e B demonstraram que o trabalho para/com o outro é um ponto em comum. O Professor Tutor A demonstrou surpresa ao deparar-se com o trabalho em equipe, mas não manifestou negatividade ou rejeição a esta dinâmica.

O Professor B, já era familiarizado com o trabalho em equipe por conta de uma experiência anterior como monitor numa disciplina semipresencial, demonstrando uma aceitação natural sobre o trabalho coletivo, fundamental para a rotina na educação a distância, além de ter uma postura diferenciada, pois a sua referência é a experiência na modalidade presencial. Fica claro, para os professores tutores a importância do trabalho coletivo.

3 – Cotidiano profissional:

Professor Tutor A – o mais interessante é lidar com pessoas as quais não se vê; os alunos que não conhecem os professores tutores; familiarizar-se com os alunos, receber mensagens pessoais, exercer vários papéis.

Professor Tutor B – levar o aluno a buscar conhecimento, fazer-se presente mesmo a distância.

A preocupação em fazer-se presente mesmo a distância, está perceptível nas duas respostas. Na primeira, ressalta a surpresa com as relações que se estabelecem no ambiente virtual de aprendizagem e, na segunda, há consciência de que esta relação possibilita a construção do conhecimento.

[...] é interessante como você, no decorrer do curso se torna íntimo e familiarizado com a forma de dizer do aluno. [...] Isso eu acho interessante, que muitas vezes eles desabafam e você fica por dentro do que acontece na casa deles, na vida deles. Isso eu acho interessante. (Professor Tutor A)

O Professor Tutor B, afirma que “mesmo a distância eu me fazer presente, eu acho que é a parte mais importante”, o que evidencia a importância dada para a comunicação com o aluno e o estabelecimento de vínculos.

4 – Momentos que julga ter havido grande interação entre você e o aluno:

Professor Tutor A – uma aluna que ficou vários anos sem estudar e tinha muita dificuldade com a escrita. A partir dos retornos e diálogos, essa dificuldade foi superada.

Professor Tutor B – a relação com o aluno amadurece com o tempo torna-se respeitosa.

O amadurecimento da relação professor tutor/aluno, no ambiente da EAD depende, dentre outros fatores, de um compromisso em auxiliar o aluno com o seu

aprendizado, que em muitos casos não se limita aos conteúdos, mas a uma forma pedagógica de agir. Os professores amadurecem suas relações com os alunos quando estes se veem apoiados pelos conhecimentos e pelo agir dos professores que os auxiliam a avançar.

[...] houve uma interação de ambas as partes, porque ela procurou, porque ela queria melhorar e nós a ajudamos, mesmo dando outras alternativas. [...] é possível mesmo você não estando lado a lado no presencial, mas nós estamos lado a lado através da tela (Professor Tutor A)

[...] o marcante é como você vai acompanhando esse aluno e você vai vendo, percebendo que essa relação vai amadurecendo. [...] a interação acaba ocorrendo. (Professor Tutor B).

#### 5 – Principais dificuldades e desafios para o aluno EAD:

Professor Tutor A – a exposição no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o contato através da escrita, para conseguir avançar precisa perguntar, questionar, se envolver, ficar independente do professor e fazer seu canto de estudos.

Professor Tutor B – a autonomia, sair da passividade.

As dificuldades e desafios que os alunos da EAD enfrentam, na opinião dos Professores tutores A e B é a conquista e a superação de estar inserido num curso de outra natureza, que não o presencial. Tanto no presencial como no a distância ou em qualquer natureza na qual a educação se faça presente, existem os alunos autônomos e os mais dependentes, porém quando isso não é superado na EAD, eles não conseguem avançar. O saber comum, surgido da experiência com a atividade na tutoria, se evidencia.

#### 6 – Melhor interface para comunicação com o aluno:

Professor Tutor A – por telefone ou por mensagem; quando percebo que falta um “tom de voz”, aí eu telefono.

Professor Tutor B – nos chats e no campo de mensagem, pois penso que os fóruns não são utilizados como deveriam.



Para a comunicação com o aluno, a interface que mais permite interação entre aluno e professor tutor é o campo de mensagem. Parece que a troca de mensagens favorece a construção de vínculos e de proximidade.

É a mensagem, onde eu me sinto mais à vontade para conversar com o aluno, em particular, porque a mensagem é individual. Ele tem mais liberdade em perguntar por que não vai se expor. A mensagem não se resume só ao conteúdo e sim todas as dificuldades dele.  
(Professor Tutor B)

7 - Quais as situações mais favoráveis para que o aluno construa conhecimento?

Professor Tutor A – construir conhecimento é muito pessoal, acho que cada um a sua maneira.

Professor Tutor B – no momento da mensagem, a partir dos retornos.

Para esta situação não houve um consenso, pois cada professor reconhece o momento mais favorável para a construção do conhecimento de formas diferentes, porém não contraditórias.

8 - Como se sente enquanto Professora Tutora:

Professor Tutor A - você sai do status de ser professor para ser auxiliar. Eu sou professora, embora esteja no consciente coletivo que professor tutor é auxiliar. Os meus alunos dificilmente me chamam de tutora. O aluno percebe a formação do professor tutor e os seus conhecimentos.

Professor Tutor B – pergunta difícil. Considero-me professora da maneira que vejo o professor hoje. Acho também que tenho esse sentimento quando posso intervir junto ao aluno. Esse é o meu papel.

Os dois Professores Tutores declararam que se sentem professores dos seus alunos. O Professor Tutor A declara um desconforto inicial a respeito do *status* de ser professor titular numa modalidade presencial e passar para um “auxiliar”, mas demonstra tranquilidade com referência à sua condição de professor ao mencionar as atitudes do aluno em relação à sua pessoa.

O Professor Tutor B se considera um professor nos tempos atuais, numa modalidade de outra natureza que não a presencial, mas da mesma forma que o Professor B, consegue perceber o seu papel junto ao aluno, quando pode intervir.

A partir dos dados apresentados, a análise realizada buscou privilegiar a convergência das respostas dos sujeitos, ou seja, o que de comum atua no entendimento relacionado ao seu contexto profissional e abordado no questionário de aprofundamento.

Tendo em vista, como já mencionado no Capítulo 2, que as representações sociais são construções coletivas e tem uma função mediadora visando a compreensão do mundo pelo indivíduo que vive coletivamente e constrói seu saber comum, imerso numa cultura, apropriando-se de significados para o saber prático que explica a realidade, orientando condutas e escolhas dos indivíduos, esta análise busca reconhecer, por meio da Objetivação e da Ancoragem/Amarração, os pontos que convergem para o comum, nas respostas dos professores.

Há que se reconhecer as limitações desta investigação, pois Moscovici, fez uso da metodologia para realizar uma pesquisa em grande escala, no entanto, foi possível ao menos realizar uma aproximação das ideias que os professores tutores têm sobre a própria atividade, sua função, sobre qual seu papel, dentro da EAD.

Do ponto de vista da formação do grupo de professores tutores, uma vez que são todos licenciados nas áreas em que atuam, prosseguindo nos estudos em níveis de pós-graduação, existe a confirmação de que são professores.

Quanto a atuação na EAD, 100% dos professores iniciaram sua primeira experiência como professor tutor concomitantemente com o tempo que trabalham na instituição, sendo que oito dos professores pesquisados tiveram experiências docentes no ensino presencial e, portanto trazem consigo o conceito de professor, vivenciado enquanto alunos e também enquanto professores.

A representação que os professores tutores têm sobre ser professor, busca referência na sua experiência e nas construções que a sociedade vem reproduzindo em cada momento histórico e, nesse sentido, a representação sobre ser professor tutor ainda está em construção, pois sua presença na educação a distância não tem definição clara. O tutor exerce funções ora operacionais, ora pedagógicas e em outros casos acumula ambas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] as representações sociais incitam-nos mais a preocupar-nos mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades. (MOSCOVICI, 1978)*

Este trabalho teve por objetivo buscar o entendimento sobre como o tutor se percebe na tutoria a distância e na participação do processo de aprendizagem do aluno, ou seja, quais as representações que tem sobre a própria atuação na Educação a Distância e quais os papéis sociais que desempenham neste contexto.

Foi apresentada a evolução da EAD no Brasil, por meio de uma “linha do tempo”, e suas alterações a partir da LDB – Lei 9394/96, pois alguns autores, conforme explicitado no início do Capítulo 1, já realizaram a abordagem histórica de forma cuidadosa e aqui estão referendados.

Na sequência a pesquisa trouxe, dentro da modalidade a distância, o modelo semipresencial no qual os sujeitos participantes da pesquisa desenvolvem suas atividades, bem como as características e funções que alguns autores atribuem para os professores, para os tutores e para os professores tutores. Considerando que seu campo de atuação está em nível superior e que envolve pelo menos duas representações sobre sua denominação, professor e tutor, este estudo buscou conhecimento sobre quais características, atitudes e funções se esperam desses profissionais e se existem afinidades entre os papéis sociais desses sujeitos.

A escolha da *Teoria das Representações Sociais* enunciadas por Sèrge Moscovici, justifica-se pela afinidade com o problema de pesquisa. Essa abordagem teórica foi o porto seguro para investigar as representações que emergem de um grupo específico, com características tão particulares, através do que explicitaram pela palavra imbuída de concepções e ideais. A *Objetivação* e a *Ancoragem* foram fundamentais para suscitar as representações já construídas acerca do que compreendemos ser professores e tutores e dar um novo sentido para o que está sendo vivenciado/construído.

A metodologia da pesquisa teve apoio também em autores que descrevem como possibilidade de pesquisa, a análise de conteúdo.

Retomando algumas considerações sobre o estudo efetuado a partir do perfil dos sujeitos, há que se considerar esses dados de grande relevância, uma vez que delimitam o grupo social no qual a análise sobre as suas representações foi realizada. Sua composição é formada por 82% de mulheres acima de 46 anos, com pelo menos, dois cursos de graduação relacionados à sua área de atuação, sendo que em sua formação continuada, foram encontradas 45% que possuem cursos de especialização *lato sensu*, além de mestrandas e doutorandas.

A inserção na tutoria EAD, como primeira experiência nesta modalidade, para 100% dos sujeitos, iniciou-se simultaneamente com a sua entrada na instituição. A formação na área de atuação, ou seja, a licenciatura foi um pré-requisito exigido para o desempenho da atividade como professores tutores.

Ao serem questionados sobre quais razões os levaram para a tutoria, 55% revelaram que encontraram a oportunidade de exercer a docência nesse espaço e 36% entenderam que seria uma chance para dar início à sua carreira acadêmica, como explicitado na entrevista com o “PT B”:

[...] houve a oportunidade e eu conheci a Educação a Distância, através de uma palestra que fui nas férias dentro da faculdade, e da forma em que eles apresentaram, e que estava sendo construído o projeto pedagógico eu vi uma oportunidade para atuar como professora; que eu estava aprendendo enquanto professor mediador, professor, não centrado, como se só ele que tivesse o conhecimento, enfim, com apoio nas teorias, que levavam ao construtivismo. Então eu vi a Educação a Distância como sendo um local onde eu poderia exercer esse meu conhecimento e aquilo que eu acreditava.

Os professores tutores, em 91% dos casos, participaram dos cursos para atuação na EAD, o que mostra a importância do oferecimento desse espaço e a valorização atribuída a ele pelos sujeitos da pesquisa. Aquele que não participou, já havia tido uma experiência anterior em ambientes virtuais de aprendizagem com a monitoria de uma disciplina semipresencial e dessa forma o ambiente no qual desenvolveria sua atividade profissional não lhe era estranho.

Dentre as características que os sujeitos destacaram como necessárias para uma atuação na tutoria, os conhecimentos específicos do curso e a formação compatível, apresentados na tabela 4, além do desejo de ser professor, são reveladores da compreensão desse espaço como possibilidade da ação docente.

Um dado a ser considerado é o fato de 73% dos professores tutores considerarem os conhecimentos técnicos e pedagógicos igualmente importantes para sua atuação na EAD. Somado a isto, outros quesitos valorizados pelos sujeitos dizem respeito aos conhecimentos sobre os conteúdos gerais do curso, além da fluência digital e da articulação do trabalho em equipe.

Entre as maiores dificuldades iniciais apontadas pelos sujeitos com a atividade na tutoria estão o trabalho em lidar com a diversificação e a quantidade de tarefas a serem realizadas, além da divisão dos mesmos espaços de trabalho com equipes distintas. Questão que, de acordo com a tabela 8, persistem apenas em alguns poucos casos, pois lidar com a diversidade cultural, item também apontado, ainda é desafiador.

É possível entender que o espaço da EAD foi e é atraente para o professor à medida que oferece a possibilidade da prática docente<sup>19</sup> e também pelo desafio de construir e experienciar outras relações pedagógicas com os alunos, diferentes, mas muito próximas das estabelecidas presencialmente, pois, apesar de outra natureza, a educação a distância também é constituída por pessoas, e relações são estabelecidas.

Contudo, esse espaço apresenta suas contradições não apenas no que se refere ao problema desta pesquisa, mas também como ele é compreendido pelos que nele atuam, embora as respostas convirjam para uma representação coletiva.

Ao serem entrevistados, os Professores Tutores A e B divergem quanto à interface mais confortável para a comunicação com o aluno, pois o “PT A” lança mão do uso do telefone quando sente que algo não ficou bem esclarecido via mensagem, mas o “PT B” aponta os chats e o campo de mensagens como a interface mais confortável para sua comunicação e interação com o aluno.

---

<sup>19</sup> Refere-se às atividades desenvolvidas pelos professores tutores, dentre outras, como: correção dos exercícios, troca de mensagens para esclarecer dúvidas, correção e atribuição de notas nas avaliações, orientações e encaminhamentos pertinentes ao curso e à “sala de aula”, neste caso, virtual.

Quando indagados sobre as situações mais favoráveis para que o aluno construa conhecimento, o “PT A” entende que isso acontece de muitas formas e que tal fato é muito pessoal, ou seja, varia de pessoa para pessoa. Afirma que essa construção pode ocorrer tanto no grupo, através dos professores autores e tutores, quanto num isolamento para reflexão sobre as discussões realizadas. O “PT B” enfatiza que no momento da troca de mensagens, a partir dos seus retornos, é que o aluno pode refletir sobre o que não entendeu e reformular sua compreensão.

Ao serem questionados sobre os seus sentimentos como professores tutores, o “PT A” sentiu que se afastou do *status* de ser professor (no presencial) para ser um auxiliar, porém afirma que os alunos o reconhecem como professor. O “PT B” considera-se professor, como vê o professor hoje, e isso é reforçado no momento em que ele realiza a intervenção junto ao aluno.

Nas questões 9 (o que é ser professor) e 11 (o que ele entende por tutor) muitas respostas se aproximam (e até se confundem) numa fusão de concepções. Tal fato pode ser explicado porque ao professor tutor são atribuídas todas as atividades que são inerentes a professores como, por exemplo, a correção e atribuição de notas (exceto a autoria dos textos e ministração da aula). E também porque ele participa de todo o processo de desenvolvimento dos alunos e da sua aprendizagem exercendo a função de mediador, de facilitador, ao estimular o aluno a envolver-se e a atualizar-se com vistas à continuidade da sua formação, por meio de uma escuta sensível para o aluno.

Quanto à questão 10, sobre sentir-se professor, 82% dos professores tutores responderam que “sim”, que se sentem professores e participantes do processo de construção de conhecimento do aluno. Esse aspecto evidencia-se pela grande maioria das respostas afirmativas. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, mesmo as respostas negativas (apenas duas das onze), apontam para funções que são específicas de professores.

O trabalho na tutoria EAD, no interior dos cursos de licenciatura, é uma atividade em equipe, e isso fica claramente observado nas respostas dos próprios professores tutores. O desenvolvimento da atividade docente ocorre em parceria, não existindo um único professor para acompanhar os alunos.

Contudo, a representação que fazem sobre ser professor tutor é de desvalorização, embora se reconheçam como professores. Essa contradição pode ser verificada nas respostas dos sujeitos ao Questionário – Parte II, pois o “PT C”, por exemplo, afirma que seu papel *não é o de um professor*. Menciona, no entanto, que viabiliza a aprendizagem, faz diagnósticos das dificuldades dos alunos, estimula autonomia, indicando-lhes caminhos. Ao mesmo tempo, considera essas funções que executa como sendo do professor.

Ainda em resposta ao Questionário – Parte II, outro sujeito, o “PT J”, afirma que ser professor é escutar o aluno, auxiliá-lo na construção da sua própria autonomia. Sente-se professor porque, não se limita somente à atribuição das notas nas suas atividades, mas porque participa ativamente do seu processo de aprendizagem. Todavia, ao relatar suas considerações acerca do que é ser tutor, as descreve de forma semelhante àquelas do que entende ser professor. Tal fato reitera a fusão de concepções existente entre as duas funções que permeiam suas representações.

Nesse sentido, evidencia-se o mote desta discussão, que não está em afirmar se esse profissional é ou não um professor, mas sim como ele se reconhece dentro desse processo.

Em consonância com o exposto, é oportuno trazer as concepções de Garcia (1999) que afirma que o professor universitário recém-formado e que está iniciando sua carreira acadêmica, precisa inserir-se na cultura universitária enquanto professor. O autor relata em seus estudos que algumas universidades criaram para tanto, programas para acolher esses professores, com duração de até três anos, período considerado necessário para que esse professor universitário possa se reconhecer como tal e vivenciar o que eles denominam de cultura acadêmica.

Esta concepção é retomada neste momento de reflexão buscando fazer uma relação do que o aponta o autor com o que ocorre na universidade em relação aos sujeitos desta pesquisa que estão inseridos na Educação a Distância pela primeira vez<sup>20</sup>, o que remete aos cursos de capacitação docente que, como apresentado, teve participação de 91% dos sujeitos. Se os programas citados por Garcia (1999) aproximavam os iniciados na carreira docente da cultura dos professores, os cursos

---

<sup>20</sup> O tempo que os professores tutores possuem dentro da instituição é o mesmo que estão vivenciando a experiência na tutoria EAD.

de capacitação aproximam os professores tutores da sua realidade profissional e também da cultura acadêmica mencionada pelo autor.

A julgar pela elaboração desses programas e pela participação evidenciada na pesquisa, é possível afirmar que investimentos na formação dos professores tutores são fundamentais para que todo o corpo docente se mantenha bem preparado, o que tem reflexos na qualidade da educação. A participação nos cursos mostra uma adesão coletiva dos professores tutores em eventos que promovam o seu saber e o conhecimento sobre o que fazem.

Ao resgatar a função de tutor atrelada à de professor ficou implícito a representação sobre tutor, pois a tutoria foi designada como uma atividade para alunos, aprendizes. O *status* de ser tutor enquanto aluno não é o mesmo adquirido enquanto professor, justamente por ter a conotação de aprendiz. Ser monitor ou tutor, enquanto aluno, traz a concepção do aluno que se destaca entre os outros e que pode aprender ensinando. Para o professor tutor que vivenciou essa experiência, a transição do *status* fica evidente, como demonstrado no depoimento a seguir:

[...] quando eu entrei como professora tutora eu já tinha uma ideia do papel do professor tutor, que ele tinha uma importância, só que, a monitoria foi uma fase, foi um momento, quando eu entrei como professora tutora eu já senti que eu não tinha, perante os professores temáticos essa mesma importância, enquanto eu fui monitora e essa coordenadora deu a importância ao meu papel, ao que eu estava desempenhando [...] (Professor Tutor B).

É possível também, notar a concepção daquele que passou por uma transição, só que reversa à do Professor B (de professor para professor tutor) conforme se pode observar:

Foi um pouco complicado, vou ser sincera, porque você sai de um “status” de professor para ser uma espécie de auxiliar. No meu caso específico, no início fiquei um pouco abalada, mas fiquei firme, “eu sou a professora”. Embora exista uma consciência coletiva de que ser professor tutor é ser o auxiliar. (Professor Tutor A)



Uma breve inserção na história, desde o séc. XIII, foi traduzindo este percurso até o Ensino Superior. Iniciando com as atribuições ao tutor para suscitar a fé e a moral; no séc XV, chegava à educação com Comenius, mas com a denominação de monitor, seguindo para o séc. XVIII desempenhando papel como professores aprendizes, chegando ao séc. XIX com uma ocupação organizacional, funcional. Os tutores no séc. XX destacaram-se e ganharam grande reconhecimento por parte dos professores porque observavam no outro aluno a inspiração para desenvolver-se com comprometimento além de se apresentarem com grandes habilidades para coibir expressões preconceituosas e inteligência para compreender outras culturas.

A palavra tutor, dentro da educação, está ligada àquele que cuida e ampara, mas não somente isto, sua inserção na universidade teve papel mediador, foi um *tutor intercultural* na Europa, Estados Unidos, na África, auxiliando para conter a segregação racial, para auxiliar os alunos de língua estrangeira a se familiarizarem com o idioma local.

Na educação a distância, já no séc. XX, iniciaram com uma função operacional de distribuição e recebimento de materiais, o que foi se transformando por conta da variedade de modelos adotados a partir do uso das tecnologias pelas instituições e da própria concepção dos cursos.

Atualmente na EAD do séc. XXI, os professores tutores estão em contato com várias culturas, e em especial no nosso país, pois os polos de apoio presencial estão espalhados por vários estados, o que os coloca diante da diversidade, presente também, nas suas atribuições que variam sempre nos campos técnico e pedagógico.

Os professores tutores dos cursos de licenciatura se reconhecem como professores e sabem que o domínio da sua profissão vai além dos conhecimentos específicos da área, perpassa pela realidade tecnológica onde o seu trabalho se desenvolve, no qual o tempo e o espaço não são os mesmos, e as relações acontecem em outros níveis; onde as concepções de aluno e professor não são as mesmas, estão se modificando.

Eles sabem que participam ativamente do processo de construção de conhecimento do aluno, e como tem que apropriar-se também, de novos conhecimentos, outros saberes, percebem-se em formação constante e por isso valorizam a continuidade de seus estudos, de sua construção de conhecimento.

É importante ressaltar que a falta de definições mais claras para estes profissionais da educação, também é fator que contribui para essas contradições e incertezas. Sem esquecer as implicações políticas, sociais e econômicas que interferem nesse processo e que também desvalorizam o profissional.

A abordagem através da *Teoria das Representações Sociais* apresentou – além da representação de desvalorização do professor tutor – quais concepções estão se construindo na Educação a Distância em relação a esses professores, considerando que cada instituição e cada variação de modelo semipresencial, têm suas próprias regras e que as definições estão em curso, ainda que sigam as orientações das instâncias governamentais.

Os professores tutores desempenham muitos papéis sociais, que não só os da mediação pedagógica, pois conseguem articulação com equipes de trabalho de várias áreas, comunicam-se com alunos de diferentes culturas, o que demanda bom senso, crítica e conhecimento sobre o perfil dos discentes, e são figuras-chave na EAD. Estão voltados para o interpessoal.

Os cursos de licenciatura diferem-se dos cursos técnicos e de bacharelado, porque são cursos formadores de professores que irão atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, exigindo grande interatividade entre os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem, pois as concepções de educação são construídas também na prática do cotidiano, no estabelecimento de vínculos, na troca de ideias e experiências.

O professor busca espaços onde as práticas e as relações pedagógicas, de aprendizagem, e de construção de conhecimento sejam possíveis, afinal ele é um profissional da educação e sua inspiração está nas relações que estabelece com o próximo, tendo o conhecimento como agente motivador.

A partir das considerações apresentadas, retomo minha trajetória formativa para ressaltar as reflexões trazidas por este estudo, pois apesar de não participar como sujeito desta pesquisa, faço parte desse contexto e compartilho com os professores tutores a representação, o sentimento de desvalorização da função.

A chegada à educação, antes somente no plano dos sonhos, conforme mencionei na Introdução tornou-se real, o que foi possível por meio da atuação na EAD, espaço compreendido como possibilidade para vivenciar a profissão docente.

Em experiências profissionais anteriores sempre reconheci claramente minhas funções e atribuições específicas no meio em que eu atuava. Porém, dentro da educação, ao assumir a função de professora tutora, na medida em que ia percebendo as representações acerca do professor tutor, sentia que aumentavam minhas inquietações e decidi ir em busca de um estudo que respondesse o porquê da não consideração, por muitos, desse profissional como professor.

Esta investigação trouxe, portanto, uma ruptura no âmbito pessoal e profissional, com esse conceito, pois possibilitou inferir que o professor tutor é, como o próprio nome traduz, um profissional da educação que orienta, que ensina, que intervém no processo educativo dos alunos, auxiliando-os na aquisição e na construção do seu conhecimento. Enfim, um professor, e que suas representações são decorrentes de fragilidades não pelo fato de ser professor e sim por razões de outra natureza.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais:** aspectos teóricos e aplicações à educação. In: *Múltiplas Leituras*, 1994. Disponível em: <[HTTP://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras-01](http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras-01)>. Acesso em: 19 de nov. 2009.

BAER, Werner. **A Economia Brasileira**. São Paulo, SP: Nobel, 2003. p. 167.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BAUDRIT, Alain. **A Tutoria:** Riqueza de um método pedagógico. Tradução: Júlia Ferreira e José Cláudio. Portugal: Porto Editora, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BENTES, Roberto De Fino. A avaliação do tutor. In: LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs,.) **Educação a Distância:** o estado da Arte. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2009. 461 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**. PNE. Brasília INEP: Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5773 de 09 de maio de 2006**.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)

Acesso em: out. 2009

BRASIL. **Decreto nº 6303 de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm). Acesso em: out. 2009

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm) acesso em: ou.t 2009

COSTA, Marcos Munhoz da. **A educação a distância e a formação do sujeito: estudo realizado sobre o professor tutor nos cursos de graduação, na modalidade a distância da UMESP, sob a ótica da multirreferencialidade**. São Bernardo do Campo, SP: 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.metodista.br/>>. Acesso em: Nov/2009

DEMO, Pedro. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006a. (Coleção Temas Sociais).

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

FARR, Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ. Vozes. 2008

FERREIRA, Simone de Lucena; LÔBO, Valéria Inês Tanajura. **De tutor a Professor Online: que sujeito é esse?** XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, UNISINOS. São Leopoldo, RS, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 3ª ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção ciências da Educação século XXI).

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – UNESCO – 2009, 294 p.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: RJ. Ed. UERJ. 2001. p. 321-341.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A Educação a distância no cenário das políticas educacionais. In: Ensino Superior e Educação a Distância. **Educação & Linguagem** / Programa de Pós-Graduação: Unidade Metodista de São Paulo. v.1, n. 1, (1998). São Bernardo do Campo: UMESP, 2009.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo, SP: Avercamp Editora, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.) **Textos em Representações Sociais** 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ. Vozes. 1994.

IALAGO, Ana Maria. **Dialogicidade e Representações Sociais**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, UMESP, São Bernardo do Campo, SP, 2007.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história**. As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOSSO, Christine. A formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. **Cadernos de**

**Formação.** MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os Contextos do Saber:** Representações, Comunidade e Cultura. Petrópolis. Rio de Janeiro, RJ. Vozes, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os Contextos do Saber: Representações, comunidade e cultura.** Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. Título Original: *Knowledge in Context: Representations, Community and Culture.*

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância:** O estado da Arte. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2009. 461 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EAD.** Universidade Federal do Ceará. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: nov. 2009.

MARTINS, Onilza Borges. Experiências em Educação a Distância no Brasil. In: 3ª Jornada CAERENAD - Seminário de Educação, 2001, UFMT. A Educação e as Notas Tecnologias, UFMT, 2001. Disponível em <<http://www.nead.ufpr.br>>. Acesso em: ago. 2009

MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**. São Paulo, SP: Paulinas, 1998.

\_\_\_\_\_. Tendências da Educação online no Brasil. RICARDO, Eleonora Jorge (org). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm> . Acesso em: jun.2009

\_\_\_\_\_. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Modelos e Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592.

MOSCOVICI, Sèrge. **A Representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores. 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis. Rio de Janeiro, RJ. Vozes: 2003.

NOVA, Flávia da. **Gerações de EAD marcadas por diferentes tecnologias: Cada vez abrangendo um maior número de tecnologias o EAD se torna mais flexível e eficaz**. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=195>>. Acesso em: nov. 2009.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995. 191 p.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. 95 p.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; DIAS, Alessandra Cardoso Soares; FERREIRA, Aline Campos da Rocha. **A Importância da Ação Tutorial na Educação a Distância: Discussão das Competências Necessárias ao Tutor**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/arquivos/File/Textos/com20-28.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2009.

PENTERICH, Eduardo. Caminhos da EAD na Metodista. In: PERROTTI E. M. B; VIGNERON, J. **Novas Tecnologias no contexto educacional: Reflexões e relatos**



de experiências. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: VIGNERON J; OLIVEIRA V. B. **Sala de aulas e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências Para Ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PEREIRA DE SÁ, Celso. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 1998.

PEREIRA DE SÁ, Celso. Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O Conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. 2ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

PINHEIRO FILHO, Fernando. **A noção de Representação em Durkheim**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n61/a08n61.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

RAMOS, Leila Maria. **Representações Sociais: para além da identidade do Pedagogo Docente**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, UMESP, São Bernardo do Campo, SP.

RICARDO, Eleonora Jorge (org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark, 2005. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>>. Acesso em: out. 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

SATHLER, Luciano; JOSGRILBERG, Fábio; AZEVEDO, Adriana Barroso de. **Educação à Distância: uma Trajetória Colaborativa**. São Bernardo do Campo, SP: Editora Metodista, 2008. 166 p.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marco. **Educação Online**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

SPINK, Mary Jane. Desenvolvendo as Teorias Implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ. Vozes, 2008

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos maestros para nuevos Estudiantes. In: **Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño**. Congresso em San José, Costa Rica, 28-30 de junho de 1999.

VIANNEY, João. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar) - Curso de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil: Os números do ensino superior à distância em 2002**. In: Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe, 2003, Quito, Equador.

\_\_\_\_\_, TORRES, Patrícia; Silva, Elizabeth: Seminário Internacional sobre Universidades virtuais na América Latina e Caribe. **Informe sobre a Universidade virtual no Brasil**. Fev 2003. Disponível em: <[http://www.portaldeensino.com.br/ead\\_historico.pdf](http://www.portaldeensino.com.br/ead_historico.pdf)>. Acesso em : 07/2009.

\_\_\_\_\_. **A ameaça de um modelo único para a EAD no Brasil**. Revista Digital da CVA-RICESU, Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede das Instituições Católicas de Ensino Superior. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <<http://www.rlandell.hpg.ig.com.br/telegrafista.htm>>. Acesso em: 25/10/2009

VIEIRA NETO, Paulo. **O desaparecimento de uma profissão: o radiotelegrafista de vôo - evolução tecnológica e desemprego nas telecomunicações**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia Política, Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, São Paulo, SP.

**OBRAS CONSULTADAS**

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método das ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª ed. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2002, 203 p.

BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. São Paulo, SP: Artmed, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência de uma saber de experiências**. Universidade de Barcelona, Espanha. Universidade Estadual de Campinas, departamento de Lingüística. 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A., 2006b. 293 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 30ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002.

MARKOVA, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais - As dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

MOSCOVICI, Sèrge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2002. (Coleção Ciências da Educação).

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996.

RODRIGUES, José Albertino; FERNANDES, Florestan. **Durkheim: Sociologia**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1993. 207 p.

SILVA, Fátima Cristina Nóbrega da. **A Evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD**. Abra EAD 2008. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 4ª ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SILVA, Marco; SANTOS, Edmea. **Avaliação da Aprendizagem em Educação online**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo, SP: Avercamp, 2007.

### **Endereços Eletrônicos consultados**

**Ciências & Cognição 2008**; Vol 13 (2): 71-83 | Revisado em 30/04/2008 | Aceito em 21/05/2008 | ISSN 1806-5821 – Publicado *on line* em 31 de julho de 2008, em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> © Ciências & Cognição Submetido em 03/02/2008. Acesso em: 31/11/2009.

**Instituto Monitor e a evolução da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br>>. Acesso em: 21/08/09.

**Instituto Universal Brasileiro e o ensino a distância em nosso país**. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br/historia.asp?IUB>>. Acesso em: 21/08/09.

**Portal do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro**. Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia. Disponível em: <[www.cederj.rj.gov.br/Conheca/proj\\_ped.htm](http://www.cederj.rj.gov.br/Conheca/proj_ped.htm)>. Acesso em: 25/10/2008.

**Secretaria de Educação a Distância-UFSC**. Disponível em: <<http://www.sead.ufsc.br/espaco/editorial.html>>. Acesso em: 21/08/09.

## ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações.

O projeto de pesquisa para a dissertação de Mestrado denominado "A Prática Docente de Professores Tutores em cursos de Licenciatura EAD: um estudo sobre as Representações Sociais" visa analisar se o Professor Tutor se reconhece como docente e participante no processo de formação do aluno nesta modalidade. O estudo de campo terá como sujeitos os professores tutores dos cursos de Licenciatura EAD. Os caminhos percorridos para tal investigação justificam-se na trajetória formativa pessoal e nos espaços da experiência que se constrói no cotidiano desta atividade. Os instrumentos para coleta de dados serão a aplicação de questionários exploratórios e entrevistas de aprofundamento, buscando identificar os conflitos e desafios vivenciados no cotidiano da prática profissional desses professores, para a partir da análise de conteúdo por meio da Teoria das Representações Sociais, verificar quais representações possuem sobre a própria prática.

Esclarecimentos:

- 1) A participação dessa pesquisa é de livre escolha com a garantia de sigilo de identificação dos sujeitos que se dispuserem a participar e, ainda, retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.
- 2) A pesquisa não envolverá nenhum tipo de custo para os participantes.
- 3) A participação na pesquisa não possibilitará desconforto ou risco ao participante por se tratar de uma aplicação de questionário e entrevista estruturados que terá apenas a intenção de verificar as suas considerações sobre a sua prática profissional.

São Bernardo do Campo, \_\_\_\_ de Outubro de 2009

\_\_\_\_\_  
Mestranda Adriana Regina Borges Pasqualini

\_\_\_\_\_  
Orientadora Norinês Panicacci Bahia

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARTE I – PERFIL**

1 – Formação: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ ano de conclusão \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ ano de conclusão \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pós Graduação: \_\_\_\_\_

2 – Tempo de atuação:

Na área docente: \_\_\_\_\_

Na Instituição \_\_\_\_\_

3 – Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

4 – Faixa etária:

( ) 20 a 25 anos

( ) 36 a 40 anos

( ) 26 a 30 anos

( ) 41 a 45 anos

( ) 31 a 35 anos

( ) acima de 46 anos

5 – Renda mensal familiar:

( ) até 3 salários mínimos

( ) de 3 a 10 salários mínimos

( ) de 11 a 20 salários mínimos

( ) acima de 21 salários mínimos

( ) não sei

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARTE II**

1 – Você já exercia a profissão docente antes de ingressar na tutoria EAD? Se sim, em qual segmento e a quanto tempo?

( ) sim

( ) não

---

---

2 – Quais as principais razões que o (a) levaram a tornar-se professor(a) tutor(a)?

---

---

---

---

---

3 – Você participou de algum curso antes de iniciar suas atividades na tutoria? Se sim, quais e onde realizou.

---

---

---

---

---

4 – Você acha que para exercer a tutoria são necessárias algumas características específicas? Quais?

---

---

---

---

---

5 – Quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para ser um professor tutor?

---

---

---

---

---

6 – Qual a importância que você atribui à atividade técnica e à pedagógica na tutoria?

---

---

---

---

---

7 – Quais as principais dificuldades na sua atuação como professor tutor?

Identificar se foram dificuldades iniciais e se permanecem.

---

---

---

---

---

8 – Quais as principais facilidades na sua atuação como professor tutor?

---

---

---

---

---

9 - O que, em sua opinião, é ser Professor?

---

---

---

---

---

10 – E você se sente professor?

( ) sim ( ) não Por quê: \_\_\_\_\_.



---

---

---

---

---

---

11. Descreva o que entende por tutor:

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

1. Gostaria de saber qual foi o seu percurso formativo e profissional; qual sua história dentro da educação (Por que você quis ser professor).
2. Quais as diferenças/semelhanças das suas ideias iniciais sobre ser professor tutor e o que pensa hoje sobre esta atividade?
3. Descreva o que pensa ser mais interessante no seu cotidiano profissional dentro da modalidade a distância.
4. Gostaria que mencionasse alguns momentos nos quais considera ter havido grande interação entre você e o(s) aluno(s).
5. Em sua opinião quais as principais dificuldades e desafios que os alunos de EAD enfrentam ao longo do curso?
6. Com o uso de qual interface você se sente mais confortável na comunicação com o aluno e por quê?
7. Quais situações são mais favoráveis para que o aluno construa o próprio conhecimento? Por quê?
8. Na modalidade a distância é possível estreitar vínculos com os alunos? Por quê?