

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

JEFFERSON MUNIZ TONINI

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TUTORES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

JEFFERSON MUNIZ TONINI

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TUTORES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública, na área de concentração de Gestão de Operações no Setor Público.

Orientador: Professor Dr. Octavio Cavallari Junior

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

T665r Tonini, Jefferson Muniz, 1979-
As representações sociais de tutores da Universidade
Federal do Espírito Santo / Jefferson Muniz Tonini. – 2015.
88 f. : il.

Orientador: Octavio Cavalari Junior.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas.

1. Representações sociais. 2. Ensino à distância. 3.
Preceptores. 4. Professores – Formação. 5. Prática de ensino. I.
Cavalari Junior, Octavio. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

JEFFERSON MUNIZ TONINI

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TUTORES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública, na área de concentração de Gestão de Operações no Setor Público.

Aprovada em ____ de _____ de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Octavio Cavalari Junior (orientador)
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Janes Carneiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Leila Massaroni
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esta dissertação a minha
esposa Poliane e ao meu filho Pedro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Em especial:

Aos Professores do Mestrado Profissional em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo.

Às Professoras Teresa Cristina Janes Carneiro e Leila Massaroni, que gentilmente aceitaram o meu convite para comporem a banca examinadora desta dissertação.

Ao Professor Octavio Cavalari Junior pela dedicação, paciência e conhecimentos compartilhados.

Aos tutores participantes da pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa apresenta como objetivos identificar e analisar as representações sociais de tutores que atuam em cursos a distância ofertados por meio da Secretaria de Ensino a Distância na Universidade Federal do Espírito Santo. Buscou-se compreender como o trabalho docente é ressignificado, consideradas as peculiaridades da prática pedagógica mediada no ambiente virtual de aprendizagem, o que decreta o rompimento com o paradigma tradicional da educação presencial, baseado na condução do processo de ensino e aprendizagem com o professor e os estudantes ocupando o mesmo espaço e ao mesmo tempo. Para tanto, as questões de pesquisa foram colocadas de modo a desvendar o imaginário dos participantes do estudo a respeito da tutoria, bem como da prática tutorial propriamente dita. Além disso, levantaram-se aspectos relacionados à aproximação e ao distanciamento das funções do professor e do tutor no contexto da educação a distância ora investigado, que se fundamenta nos pressupostos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, as competências necessárias para o desempenho das funções tutoriais, as potencialidades e fragilidades da tutoria. Constatou-se, por intermédio da análise da legislação e de documentos oficiais, bem como a partir das falas dos sujeitos entrevistados, o caráter docente da atividade do tutor de cursos a distância. No entanto, evidenciaram-se questões que demandam o apontamento de possíveis soluções, quais sejam, a fragilidade do vínculo de trabalho do tutor, a baixa remuneração e a falta de reconhecimento da docência inerente à atuação desse profissional da educação.

Palavras-chave: Representações Sociais. Tutores. Educação a distância.

ABSTRACT

This qualitative research has the objective to identify and analyze the social representations of tutors who work in distance learning courses offered through Distance Education Secretariat to the Federal University of Espirito Santo. He sought to understand how the teaching is reframed, considering the peculiarities of pedagogical practice mediated in the virtual learning environment, which decrees the break with the traditional paradigm of classroom education, based on the conduct of the teaching and learning process with the teacher and students occupy the same space and at the same time. To this end, the research questions were placed in order to unravel the imagery of the study participants about the tutoring and the actual tutorial practice. Moreover, they rose aspects related to the approach and the distance of the functions of teacher and tutor in the context of distance education now investigated, which is based on the assumptions of the System Open University of Brazil, the skills required for the performance of tutorials functions the strengths and weaknesses of mentoring. It was found, through the analysis of legislation and official documents as well as from the speeches of the interviewed subjects, teaching character Tutor activity of distance learning courses. However, they showed up questions that require the appointment of possible solutions, namely the fragility of the tutor's work contract, the low pay and lack of recognition of teaching inherent in the performance of this professional education.

Keywords: Social Representations. Tutors. Distance educacion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância	19
Figura 2 - Articulação entre IFES e polos de apoio presencial	20
Figura 3 - Polos de apoio presencial do Espírito Santo	23
Figura 4 - Potencialidades da tutoria	59
Figura 5 - Fragilidades da tutoria	61

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de educação.....	25
Tabela 1 - Perfil socioacadêmico da amostra.....	45
Tabela 2 – Aproximações entre as funções docente e tutorial.....	67

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CD	Conselho Deliberativo
CCJC	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CREADs	Centros Regionais de educação Aberta e a Distância
CTASP	Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público
CUn	Conselho Universitário
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PL	Projeto de Lei
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública

RS	Representações Sociais
SEAD	Secretaria de Ensino a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O CONTEXTO E O PROBLEMA	15
2.1 Legislação e breve histórico da EaD no Brasil	15
2.2 A educação a distância na UFES	18
2.3 O problema de pesquisa.....	24
2.4 Objetivos da pesquisa.	31
2.5 Justificativa.....	31
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
4.1 Método de pesquisa.	40
4.2 Análise de conteúdo.	41
4.3 População e amostra	43
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE.....	87
APÊNDICE A	87

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) é uma modalidade educacional que apresenta como característica básica a separação física e/ou temporal entre alunos e professores, ou seja, o desenvolvimento das atividades pode ocorrer sem que o docente e os estudantes estejam ocupando o mesmo espaço físico e de modo síncrono (em tempo real ou simultaneamente – *on line*) ou assíncrono (em tempos distintos – *off line*). Para desempenhar suas tarefas acadêmicas o aluno conta com as tecnologias da informação e comunicação (TICs), com material didático específico para a EaD, além do auxílio de professores e tutores (MEC, 2013a).

Estes últimos podem ser considerados a ligação entre o aluno, o professor e a coordenação do curso. De acordo com os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, documento desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de nortear os processos de regulação, supervisão e avaliação da EaD,

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

No contexto da EaD o exercício da docência ganha novos contornos, na medida em que o conhecimento não é repassado/transmitido, mas é construído em um sistema colaborativo que envolve os professores, os tutores e os estudantes (MILL, 2010). Portanto, já que se faz presente nesse exercício constante de produção e difusão do saber, o tutor desempenha um papel de suma importância nessa modalidade educacional (FARIA, 2010).

Dessa forma, para que desempenhe satisfatoriamente suas tarefas o tutor deve dominar o conteúdo específico das disciplinas do curso no qual atua e possuir capacitação para o uso educacional das TICs e dos fundamentos da tutoria em EaD (MEC, 2007). Além disso, por meio da relação dialógica estabelecida com os estudantes, este profissional precisa construir as bases de um ambiente educacional reflexivo, adequado à construção dos saberes (NUNES, 2013; FARIA, 2010).

Há duas categorias de tutor: a distância e presencial. O primeiro desempenha suas funções na instituição pública de ensino superior (IPES), junto à

coordenação e ao corpo docente, acompanhando os estudantes em suas atividades acadêmicas, as quais ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem – AVA (MEC, 2013a; NUNES, 2013).

Já o tutor presencial exerce suas atividades nos polos de apoio presencial, auxiliando os discentes na execução das tarefas e na utilização dos recursos tecnológicos empregados no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Portanto, é preciso que conheça o projeto pedagógico do curso no qual exerce suas atividades, bem como o material didático impresso e o disponibilizado no AVA (MEC, 2013a; NUNES, 2013; MENDES, 2012; ALVES, 2011).

A Resolução nº 8/2010 do Conselho Deliberativo (CD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) define exatamente quem é este ator na EaD, quais são os pré-requisitos para que ele possa exercer suas atividades e o valor de sua remuneração. De acordo com esta Resolução o tutor é o

[...] profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos (FNDE, 2015).

O recebimento da remuneração informada acima está condicionado ao preenchimento de um termo de compromisso assinado pelo bolsista e está condicionado ao desempenho de diversas atribuições (FNDE, 2015), as quais serão detalhadas no momento oportuno.

Portanto, considerando-se a relevância da atuação tutorial no contexto da EaD e levando-se em conta sua condição profissional a qual não lhe garante direitos trabalhistas (MENDES, 2012; LAPA; PRETTO, 2010; BARRETO, 2008), esta pesquisa tem como escopo identificar e analisar as representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2013) de tutores que desempenham suas funções na Universidade federal do Espírito Santo, bem como apontar caminhos possíveis para corrigir os problemas apontados ao longo deste estudo.

2 O CONTEXTO E O PROBLEMA

2.1 Legislação e breve histórico da EaD no Brasil

Nos primeiros anos do Século XX foram registrados os primeiros cursos a distância no Brasil, os quais se efetivavam por correspondência e rádio e se estenderam até a década de 1970, quando passaram a ser oferecidos pela televisão (ALVES, 2011). Já a partir da década de 1990 os investimentos em EaD foram ampliados, tanto em termos tecnológicos como de oferta de cursos e vagas (ORTH; MANGAN; NEVES, 2012).

Paralelamente ao crescimento da EaD passou-se também a discutir nos âmbitos acadêmico e político a importância de se inserir no sistema educacional público brasileiro o grande contingente populacional que estava à margem do processo, o que levantou a possibilidade e até mesmo a necessidade de se desenvolver a educação a distância, ferramenta que atingiria principalmente os moradores de regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos (JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014; ALVES, 2011; COSTA; PIMENTEL, 2009).

Ocorrido entre os anos de 1999 a 2005, o Movimento UNIREDE é fruto desse debate, que contava com a participação de 50 (cinquenta) IPES, entre estaduais e federais, que se uniram na busca pela implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da EaD (COSTA; PIMENTEL, 2009).

Em termos de legislação, consoante a essa demanda colocada em discussão é imprescindível citar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, por meio do qual a EaD teve seu arcabouço legal estabelecido. Este ordenamento assegurou o desenvolvimento de programas de educação a distância como papel do poder público, tornando-o responsável pelo credenciamento de instituições e pela regulação e avaliação de cursos ofertados nessa modalidade de educacional (MEC, 2013a).

Ainda no ano de 1996, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), com o objetivo de atuar na promoção de ações voltadas ao desenvolvimento da EaD e na prestação de assessoria técnica e pedagógica, utilizando, para isso, recursos provenientes do FNDE (MEC, 2013a).

A partir de 2007 a SEED/MEC passou a atuar na regulação e supervisão de cursos a distância e na infraestrutura em tecnologias de informação e comunicação (MEC, 2013a).

Com o intuito de se aprofundar ainda mais a discussão sobre a EaD instituiu-se o Fórum das Estatais pela Educação, em 2004, o qual envolveu o MEC, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, com o intuito de subsidiar políticas públicas de EaD (LIRA; LIMA, 2014).

No ano seguinte o MEC regulamentou o artigo 80 da LDB por meio do Decreto nº 5.622 e conceituou a EaD como modalidade de educação na qual a relação didático-pedagógica é baseada na utilização de ferramentas de tecnologia da comunicação e da informação e que se caracteriza pela separação temporal e/ou física entre alunos e professores. Além disso, acrescenta que a metodologia, a gestão e a avaliação apresentam peculiaridades, tais como momentos presenciais obrigatórios para a realização de provas, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de curso e atividades de laboratório (ABED, 2012; MEC, 2013a).

O referido decreto apresenta, ainda, os tipos de cursos que podem ser ofertados a distância: da educação básica, educação de jovens e adultos, educação profissional - técnicos, de nível médio e tecnológico, de nível superior e educação superior - sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado. Versa também sobre o credenciamento de instituições para ofertarem cursos nessa modalidade de educação (BRASIL, 2005).

Um ano depois o Governo Federal publicou o Decreto nº 5.773, o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, por meio de atos administrativos autorizativos de funcionamento e supervisão para zelar pela conformidade da oferta de cursos e avaliação, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (MEC, 2013a).

Cumprе ressaltar também a importância da instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por intermédio do Decreto do MEC nº 5.800/2006. Fruto da parceria entre a ANDIFES e empresas estatais, o Sistema UAB têm como principais objetivos ampliar a oferta pública de educação superior,

aperfeiçoar o processo de gestão das IPES, avaliar e estimular a pesquisa a respeito da educação a distância em nível superior e estimular a formação de pessoal qualificado para atuar nessa modalidade de ensino (ABED, 2012).

A ampliação de vagas em instituições públicas se dá por meio da expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país, com prioridade para a licenciatura e a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Para tanto, a União, por meio do MEC, deve atuar em colaboração com entes federativos mediante a oferta de cursos pelas IPES, operacionalizados nos polos de apoio presencial, os quais devem dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados e capacitados para atuação na EaD. O custeio do Sistema UAB é provido com recursos oriundos do FNDE (MEC, 2013a).

O Sistema UAB, financiador de cursos de licenciatura, bacharelados, especializações, mestrados profissionais, sequenciais, tecnólogos, de extensão, aperfeiçoamento e de formação pedagógica, é composto pelo Governo Federal, representado pela SEED/MEC e pela Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES), instâncias responsáveis pelo funcionamento da UAB em termos de legislação, custeio e abertura de cursos; outro eixo é formado pelas IPES, responsáveis pela operacionalização dos cursos – oferta e gestão, seleção de professores e tutores e produção de material didático; fechando o tripé encontram-se os estados e municípios, os quais disponibilizam os polos de apoio presencial e o pessoal de apoio administrativo. Os coordenadores de polo são designados pelos municípios (JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014; OSÓRIO; GARCIA, 2011).

É inegável que a instituição da UAB trouxe incremento ao debate que permeia o universo da educação a distância, principalmente no tocante às questões administrativas, organizacionais e pedagógicas, além de promover a modernização do processo de formação docente. Especificamente sobre este aspecto Osório e Garcia (2011) afirmam que os cursos de licenciatura na modalidade EaD romperam com o paradigma do modelo tradicional de formação de professores. Segundo estes autores

[...] o que está em jogo, com a EaD, é a desestabilização, o enfraquecimento, a deslegitimação das antigas formas de produzir professores, porque elas não correspondem mais às novas expectativas

sociais, culturais, econômicas e políticas dessa sociedade (OSÓRIO; GARCIA, 2011, p. 131).

Em 2007 a DED/CAPES passou a conduzir as ações da Universidade Aberta do Brasil, com o intuito de promover a formação inicial e continuada de docentes para atuar na educação básica, sendo responsável pela implementação, financiamento a avaliação do Sistema UAB (LIRA; LIMA, 2014).

Cita-se, ainda, a Portaria Normativa nº 2/2007 e a Portaria nº 10/2009. A primeira dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância, bem como do credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância, que obedecerá aos seguintes critérios: comprovação, por meio de documentos, da existência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes. Já a segunda trata da dispensa de avaliação *in loco* de instituições que ofertam cursos superiores a distância nos casos em que a análise documental seja suficiente (UAB, 2010).

Mais recentemente a CAPES instituiu, por meio da Portaria nº 170/2012, o Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil com a finalidade de dar apoio e subsídio à Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) no tocante às diretrizes e estabelecimento de critérios técnicos e pedagógicos de cursos ofertados através da parceria entre a UAB e as IPES. No âmbito desse Fórum são discutidas as políticas para a regulamentação e o desenvolvimento da EaD, experiências são compartilhadas e são apresentadas propostas que visam ao fortalecimento dessa modalidade educacional (BRASIL, 2012; COSTA; PIMENTEL, 2009).

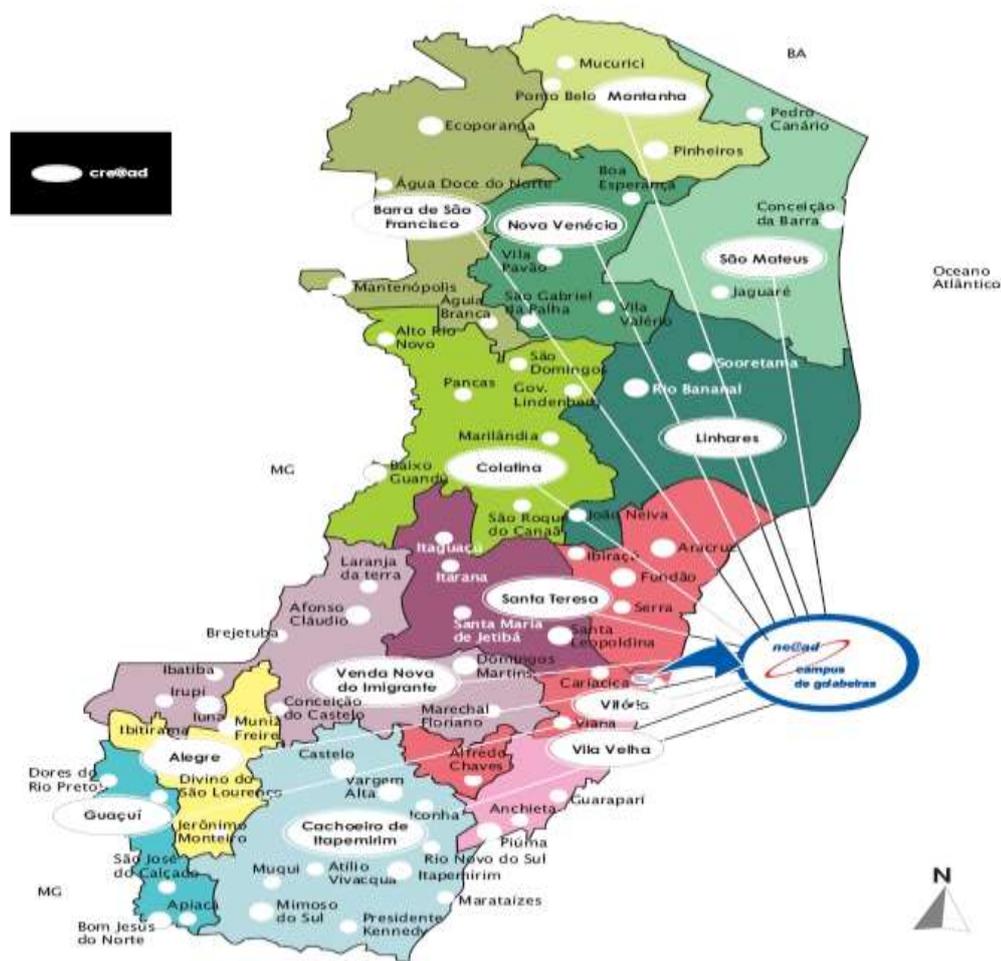
2.2 A educação a distância na UFES

A imersão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no universo da EaD tem como marco o Programa de Interiorização dessa IPES na modalidade aberta e a distância, aprovado pela Resolução nº 65/2000 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o qual visava atender regiões do estado do Espírito Santo que apresentavam demanda pela oferta de cursos de nível superior (UFES, 2013a). No ano seguinte o referido Programa passou por uma reestruturação, por

intermédio da Resolução nº 2/2001 do Conselho Universitário (CU), que tinha como objetivos precípuos qualificar, estruturar e credenciar a UFES para a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, com atenção especial para o campo da educação e da formação de professores que atuavam no ensino fundamental e que careciam de formação superior. A mesma Resolução criou o curso de Pedagogia a distância – séries iniciais do ensino fundamental (UFES, 2013b; MURTA *et al.*, 2008).

Com a presença cada vez mais intensa das TICs na educação e a partir do Programa de Interiorização da UFES foram instituídos, então, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (ne@ad), responsável por toda a gestão, organização e oferta de cursos na modalidade EaD da Universidade, e 13 (treze) Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (CREADs), localizados em cidades estrategicamente escolhidas (UFES, 2015a).

Figura 1 - Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância



Fonte: <http://www2.neaad.ufes.br/mapa/>

Dando continuidade às ofertas de cursos na modalidade EaD o ne@ad implantou em 2005 o Projeto de Extensão *Formação Continuada para Professores da Educação Básica*, o qual capacitou 630 (seiscentos e trinta) professores da rede de ensino público capixaba nas áreas de Educação Matemática e Científica, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação, Ciências Humanas e Sociais e Alfabetização e Linguagens (MURTA *et al.*, 2008).

É importante destacar o lançamento dos editais nº 1/2005 e nº 2/2006 da SEED/MEC, que consistiram em chamadas públicas para a seleção de polos de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior (IFES) na modalidade EaD. O objetivo da SEED/MEC era articular estados e municípios da federação, bem como as IFES, para fomentar e fortalecer o Sistema UAB (UAB, 2015). Na figura abaixo é possível visualizar o processo de articulação entre as IFES e os polos de apoio presencial (UAB, 2015).

Como resultado do processo de seleção a UFES ofertou, por intermédio do ne@ad, 6 (seis) cursos de graduação, 6 (seis) de especialização e 8 (oito) de aperfeiçoamento, em 16 polos de apoio presencial (UAB, 2015; UFES, 2015c).

Figura 2 – Articulação entre IFES e polos de apoio presencial



No ano de 2006 a UFES ofertou 500 vagas no curso piloto de Administração EaD, fruto de um convênio entre a SEED/MEC e o Banco do Brasil, divididas por 13 CREADs do estado do Espírito Santo (MURTA *et al.*, 2008; UFES, 2015c).

Em 2008 foi lançado o edital do processo seletivo para o curso de bacharelado em Ciências Contábeis EaD, que ofereceu metade das 750 vagas oferecidas para professores da rede pública e o restante para o público em geral (UFES, 2015c).

Já em 2013 a UFES, por meio do ne@ad, aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Como resultado dessa adesão foram ofertados em 2014 os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, História, Pedagogia e Química (CAPES, 2014; UFES, 2015c).

O PARFOR é um programa implantado pela CAPES em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais e com as IFES para a oferta de cursos na modalidade EaD destinados à professores ou profissionais atuantes na rede pública de ensino que não possuem formação superior específica. São oferecidos os seguintes cursos: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, utilizando como AVA a Plataforma Paulo Freire (CAPES, 2014).

A UFES também aderiu ao programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), oportunidade na qual ofertou os cursos de aperfeiçoamento em Cultura e História dos Povos Indígenas, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para as Relações Etnicorraciais e Gênero e Diversidade na Escola, além dos cursos de especialização em Educação do Campo e Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFES, 2015c).

A SECADI apresenta como objetivo principal

[...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (MEC, 2013b).

Esta IFES também fez adesão ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), o qual oferta cursos destinados à formação de pessoal de nível superior para o exercício de funções gerenciais (CAPES, 2014). Por meio do PNAP a UFES ofertou o curso de especialização em Gestão em Saúde em 2012 e o reofertou no ano de 2014 (UFES, 2015c).

Recentemente, com o advento da Resolução nº 8/2014 do CUn/UFES, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância sofreu uma reformulação organizacional e administrativa, passando a ser denominada como Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) e contando com as seguintes funções em sua estrutura organizacional: secretário de ensino a distância - responsável por questões administrativas e ao qual se vincula uma secretaria administrativa, diretor acadêmico – que lida com questões de cunho pedagógico, tendo sob sua supervisão a coordenação de tecnologia da informação e a coordenação financeira (UFES, 2015b).

O prédio onde se encontra a infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos da SEAD está localizado no *campus* de Goiabeiras – em Vitória/ES, onde também estão sediadas as coordenações e secretarias dos cursos (UFES, 2015b).

A última oferta de cursos ocorreu no segundo semestre de 2014, quando foram ofertados os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, História, Pedagogia e Química, de aperfeiçoamento em Dimensões da Humanização e em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça e de especialização em Gestão em Saúde (UFES, 2014).

Atualmente há 28 polos de apoio presencial que atuam em parceria com a SEAD – unidades de suporte administrativo, pedagógico e tecnológico mantidas pelos municípios, os quais interligam todas as regiões capixabas, conforme mostra o mapa abaixo. O polo de Montanha não aparece neste mapa, mas também faz parte do conjunto de municípios que oferecem cursos por meio da articulação com a UFES (UFES, 2015d).

Quando se fala que na EaD o professor e o estudante desempenham suas tarefas distantes um do outro não se pode perder de vista que o afastamento é (ou pode ser), além de geográfico, também temporal, considerando-se que a interação ocorre de forma síncrona - quando ambos se comunicam em tempo real, ou assíncrona – quando as atividades não são realizadas pelo docente e pelo aluno ao mesmo tempo. Sobre essa questão Moran (2004) afirma que

As tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça (p. 2).

Dessa forma, com a introdução das TICs na educação tem-se evidenciado uma mudança paradigmática, a qual se reflete no desenvolvimento e adoção de novos modelos didático-pedagógicos, aqui entendidos como sendo aqueles relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem (BEHAR, 2009).

Portanto, as questões metodológicas se relacionam com os objetivos da proposta pedagógica do curso. Como exemplo podem ser citadas as atividades que serão realizadas a distância e/ou presencialmente e como ocorrerão as avaliações – *on line* e/ou presenciais (BEHAR, 2009).

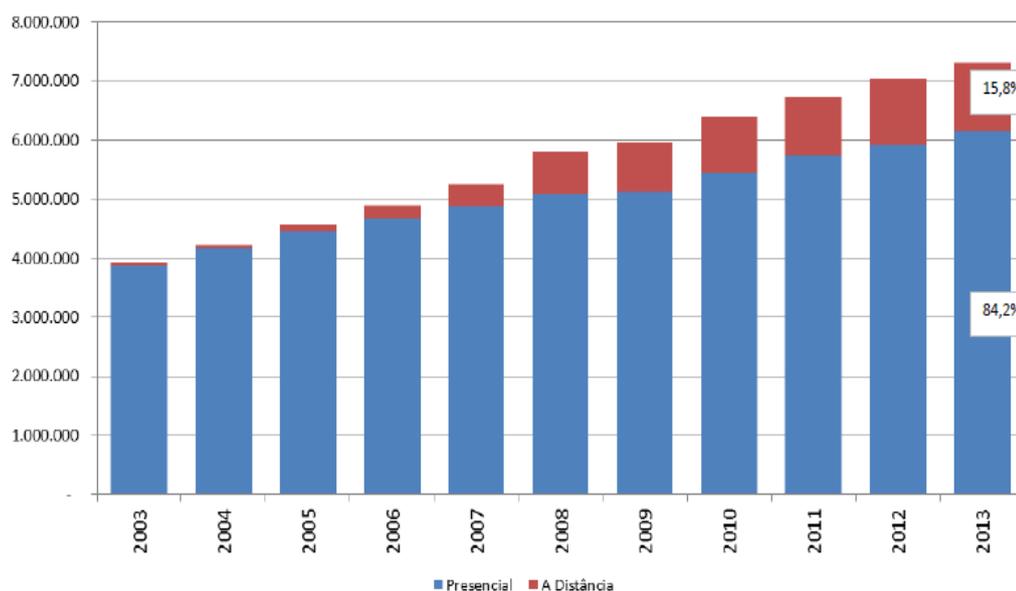
Ressalta-se que há previsão legal para que o estudante de cursos a distância seja avaliado mediante a realização de exames presenciais, estágios, defesa de trabalhos e práticas laboratoriais, atividades as quais devem ser realizadas na sede das instituições ou nos polos de apoio presencial credenciados (BRASIL, 2005).

2.3 O problema de pesquisa

Dos cursos profissionalizantes oferecidos por correspondência aos atuais, estabelecidos sob os AVAs, já são contabilizados 110 anos de ensino a distância no Brasil (ALVES, 2011). Há mais de 6.000 cursos - entre aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação, ofertados em mais de 2.000 municípios brasileiros. Em se tratando de cursos de graduação o número passou de pouco mais de 50 para mais de 1.200, tomando-se por base o período compreendido entre os anos de 2003 a 2013. No total, o número de estudantes matriculados em cursos na modalidade EaD passa de 1 (um) milhão (MEC, 2014). O gráfico abaixo ilustra que apesar do ensino presencial

responder por mais de 80% do total, o volume de matrículas nos cursos de graduação a distância apresenta constante evolução.

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de educação



Fonte: INEP, 2013

O crescimento exponencial da educação a distância em termos de oferta de cursos e de matrículas traz consigo o aumento na demanda por profissionais, dentre os quais se encontra o tutor (a distância e presencial), profissional da educação que atua na prática pedagógica e contribui com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes matriculados em cursos EaD (MEC, 2007).

O tutor a distância, foco deste estudo, desempenha suas funções na instituição que oferta o curso, interagindo com os discentes por meio das plataformas virtuais de ensino e de videoconferências. Além disso, pode ser demandado para contribuir com a seleção de materiais didáticos e no processo avaliativo dos alunos (MEC, 2007).

Já o tutor presencial, como a denominação supõe, atua nos polos de apoio presenciais assessorando os discentes em suas diversas atividades acadêmicas e até mesmo com os próprios recursos tecnológicos oferecidos como ferramentas pedagógicas. Além dessas funções, participam de aulas práticas nos laboratórios e dos estágios obrigatórios dos alunos (MEC, 2007).

Mesmo com as particularidades da atuação na tutoria presencial e a distância o documento *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (MEC, 2007) deixa claro que

[...] o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores (p. 22).

De acordo com as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB, o tutor deve ser selecionado pela instituição pública de ensino superior na qual exercerá suas funções. São exigidos como pré-requisitos para desempenhar esta atividade a formação em nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou formação pós-graduada ou mesmo vinculação a um programa de pós-graduação. As funções a serem desenvolvidas devem se alinhar aos projetos pedagógicos dos cursos (FNDE, 2015).

Barreto (2008), que em seu estudo analisou editais de seleção para tutores, problematiza a questão da obrigatoriedade de vínculo com o serviço público (federal, estadual ou municipal) e sugere uma tentativa de minimizar um possível descontentamento com o valor da remuneração, já que o trabalho no EaD seria uma forma de se complementar a renda, fato que comprometeria a qualidade do trabalho do tutor e, conseqüentemente, também do ensino.

A mesma resolução acima citada enumera as (muitas) atribuições do tutor: mediação dos conteúdos entre o professor e os discentes, acompanhamento dos alunos nas atividades propostas, auxílio ao professor especialista da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes, acesso regular à plataforma virtual de ensino do curso e atendimento das demandas dos alunos no prazo máximo de 24 horas, colaboração na avaliação dos estudantes, participação em cursos de formação continuada ofertados pela instituição, elaboração de relatórios mensais e assistência à coordenação do curso nos polos de apoio presencial – esta última demanda se refere aos tutores presenciais (FNDE, 2015).

Além disso, Mattar (2012) enumera outras funções as quais o tutor desempenha, além da pedagógica: administrativa e organizacional, pois auxilia a coordenação do curso na elaboração do calendário acadêmico, forma grupos de alunos e acompanha o desenvolvimento da turma; social, já que é um dos primeiros a ter contato com os alunos (virtual ou presencial); tecnológico, quando auxilia os discentes com o material didático ou mesmo os auxilia com as ferramentas básicas da informática e da *internet*.

Diante disso, Hackmayer e Bohadana (2014) atestam a necessidade de estudos mais aprofundados que busquem delimitar a formação mínima necessária e as funções do tutor, já que este é reconhecidamente um importante componente nessa modalidade de ensino, mas ainda não possui um perfil profissional bem delimitado, condição essencial para que seu espaço seja cada vez mais consolidado na EaD.

Hackmayer e Bohadana (2014) analisaram o cotidiano de trabalho de um grupo de tutores e concluíram que as atividades desenvolvidas são essencialmente docentes. No entanto, não existe a devida valorização e reconhecimento, haja vista a baixa remuneração e o frágil vínculo de trabalho mantido com a instituição na qual os tutores atuam. Em conjunto estes fatores contribuem para o alto índice de rotatividade dos profissionais e, conseqüentemente, resultam em prejuízo para a formação discente e para a instituição. Para estas autoras

Embora tenha, reconhecidamente, uma função importante e determinante nos cursos a distância, o tutor ainda é um profissional que carece de perfil profissiográfico, que lhe confira uma formação definida e um espaço determinado na modalidade (HACKMAYER; BOHADANA, 2014, p. 225).

No mesmo sentido caminham Novello e Laurino (2012), ao afirmarem que um dos desafios colocados para que o papel da tutoria seja devidamente reconhecido

[...] é instituir políticas que regulamentem essa profissão, possibilitando a formação de equipes de tutores capacitados, de forma continuada e em serviço. Atualmente, devido a essa falta de regulamentação, o tutor é rotativo e, por consequência, existe a dificuldade em se consolidar um grupo estável e coordenado em suas práxis (p. 188).

Para Silva *et al.* (2012) o modelo de EaD implementado no Brasil resulta num processo de precarização do trabalho dos profissionais atuantes nessa modalidade de educação e, por conseguinte, também do trabalho docente exercido pelo tutor.

Estes autores também chamam atenção para o fato de não haver relação trabalhista entre o tutor e a instituição na qual ele atua, visto que seu vínculo com a IPES executora dos projetos da UAB é de bolsista.

Ainda de acordo com Silva *et al.* (2012) a forma de contratação dos tutores, sem concurso público (por meio de processo seletivo simplificado), configura uma forma de substituir professores (no sentido literal da palavra), os quais percebem melhor remuneração comparados aos tutores, potencializando a problemática da questão trabalhista.

Oliveira e Lima (2013) acrescentam que a política da UAB relativa aos tutores precisa ser revista, considerando-se a fragilidade do vínculo trabalhista e a baixa remuneração traz consequências negativas para o trabalho destes profissionais e, conseqüentemente, traz impactos negativos à qualidade dos cursos e à formação dos alunos.

Silva (2011) salienta que devido ao fato de não possuírem vinculação com a instituição na qual atuam os tutores não possuem garantias trabalhistas tais como férias, décimo terceiro salário e o direito a afastamentos, além de sua atuação na EaD ser marcada pela transitoriedade, já que a seleção ocorre para executar as tarefas relativas a sua função por um período determinado.

Além disso, o tutor não faz jus à remuneração caso necessite se afastar para tratamento de saúde ou, no caso das mulheres, quando engravidam, pois o pagamento do benefício está atrelado ao desempenho das atividades (FNDE, 2015).

De acordo com Lapa e Pretto (2010) nega-se até mesmo o direito a obter uma declaração que ateste as suas atividades laborais (o que poderia configurar vínculo trabalhista), tendo em vista o seu enquadramento como bolsista. Portanto, a falta de reconhecimento da docência do tutor somada a sua baixa remuneração afastam profissionais mais qualificados da modalidade de ensino a distância (LAPA; PRETTO, 2010).

No entanto, em que pese toda a discussão em torno do reconhecimento e valorização do tutor, Mendes (2012) reconhece que substituir bolsistas por professores concursados requer um grande investimento do governo federal,

principalmente quando se compara o salário inicial de um professor efetivo com a remuneração paga a um tutor.

Scottini (2012) afirma que o trabalho do tutor ainda demanda legislação trabalhista específica. Esta autora apresenta um caso julgado no qual foi reconhecido o vínculo empregatício entre um tutor e a universidade para a qual ele prestava serviço. Além desse caso há outro, sentenciado pela 1ª (primeira) Turma do Tribunal Regional do Trabalho da 18ª Região (Goiás), no qual um tutor a distância que atuou numa instituição privada teve a sua docência reconhecida, sendo a universidade condenada a pagar as diferenças salariais ao trabalhador (CONSULTOR JURÍDICO, 2014). Os casos apresentados acima explicitam os dois aspectos discutidos nesta problematização: a falta de reconhecimento da docência do tutor e a diferença salarial entre este e o professor que atua no ensino a distância.

Para Barreto (2008) o tutor apresenta a maior vulnerabilidade dentre os atores atuantes na educação a distância, em grande parte devido ao uso de materiais autoinstrucionais e tecnologias nessa modalidade de ensino, o que acaba por esvaziar o trabalho docente. Ainda de acordo com a autora, a forma inepta de contratação do tutor fragiliza sua ligação com a EaD e dificulta a sua permanência e desenvolvimento profissional.

Além disso, Oliveira e Lima (2013) perceberam em sua pesquisa que há um processo de hierarquização entre as funções do professor e do tutor, descrita por estas autoras como uma separação entre quem planeja e organiza a disciplina (professor) e quem aplica os conteúdos e operacionaliza o processo de ensino aprendizagem dos alunos (tutor), o que resulta na fragmentação do ensino.

Tratando especificamente de remuneração, novamente se recorre à Resolução nº 8/2010 do Conselho Deliberativo do FNDE, a qual estabelece os valores das bolsas pagas aos professores e aos tutores atuantes no Sistema UAB - estes percebem uma bolsa mensal que corresponde a praticamente metade do valor pago aos docentes (UAB, 2010).

Considerando que o tutor é também professor de formação e levando-se em conta que não existe (ou não deveria existir) hierarquia entre funções docentes, não

há justificativa plausível para essa diferença entre os valores das bolsas. Além disso, deve-se considerar a atribuição de tarefas administrativas aos tutores, gerando um acréscimo de trabalho não remunerado, já que sua função primordial é atuar no campo pedagógico (LAPA; PRETTO, 2010; PASQUALINI, 2010; MENDES, 2012; SILVA *et al.*, 2012).

No âmbito político há um projeto que tramita na Câmara dos Deputados (Projeto de Lei - PL nº 2.435/2011) que dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de tutoria em educação a distância. De acordo com o referido projeto os pré-requisitos para se exercer este ofício são formação na área correlata aos cursos nos quais se pretende atuar e especialização na área específica ou em áreas afins. Os tutores que atuaram há 3 (três) anos ininterruptos, até a data da publicação da lei, estão desobrigados da comprovação indicada acima. A jornada de trabalho semanal não poderá exceder a 40 (quarenta) horas semanais. O autor do projeto menciona na justificativa que existe grande insatisfação entre os tutores devido a questões salariais e ao preconceito e descrédito enfrentados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

A proposta foi apreciada na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP) e foi rejeitada pelo relator, o qual alegou que o texto não contribuirá para sobrepujar os problemas supramencionados. Será analisada, ainda, na Comissão de Educação e de Cultura (CEC) e na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC). Somente no ano de 2015 (dois mil e quinze) a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados desarquivou o Projeto de Lei e designou uma nova relatora (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015). O PL pode ser considerado um avanço para a consolidação e desenvolvimento da EaD e, em especial, para os tutores, já que contempla uma classe de trabalhadores importante para a educação nacional.

Acima se discute a questão da tutoria sob o viés acadêmico e político. Paralelamente, alguns autores se debruçaram sobre o tema das representações sociais (RS) de tutores de cursos a distância, tomando como suporte a teoria proposta por Serge Moscovici (1978; 2013).

Como exemplos pode-se citar o estudo de Pasqualini (2010), o qual investigou o que os tutores participantes de seu estudo pensam a respeito de sua

atuação profissional, constatando uma tendência de considerá-la, em sua essência, como sendo eminentemente docente, demonstrando que o reconhecimento da atividade de tutoria é um pleito justo e necessário.

As RS do tutor e seus anseios foram o tema da pesquisa de Brunetta *et al.* (2013), que identificou na tutoria um processo de mediações múltiplas entre os alunos e o conhecimento, entre os alunos e os professores e entre os alunos e a coordenação, além de contribuir com a aquisição de experiências preparatórias para o ingresso na profissão docente, aspecto também identificado no trabalho de Silva (2008).

Portanto, tendo em vista os aspectos trabalhistas, remuneratórios e de reconhecimento docente da tutoria na EaD e tomando como ponto de partida a produção acadêmica acerca desse tema referenciada neste trabalho, pretendeu-se desvendar como ocorreu a entrada dos tutores participantes do estudo na educação a distância, como se preparam para o exercício da tutoria e como se enxergam enquanto sujeitos atuantes no processo de formação de estudantes nessa modalidade de educação. Apresentam-se, dessa forma, a seguinte questão de pesquisa: quais são as representações sociais de tutores a distância que exercem suas funções na UFES?

2.4 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa apresenta como objetivos identificar e analisar as representações sociais de tutores a distância atuantes na Universidade Federal do Espírito Santo enquanto profissionais imersos no processo de consolidação e desenvolvimento da EaD.

2.5 Justificativa

O interesse em pesquisar a tutoria na educação a distância surgiu a partir da minha experiência administrativa na Secretaria de Ensino a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo, oportunidade em que atuei como interlocutor entre os sujeitos envolvidos no universo da EaD – coordenadores de

cursos e de polos de apoio presencial, professores, tutores (especialmente os tutores a distância) e estudantes.

Livros, artigos, dissertações e teses investigam o tutor no que concerne às especificidades de seu exercício docente na EaD e da fragilidade do vínculo trabalhista desse profissional da educação perante a instituição na qual ele atua (FERREIRA, 2015; CARMO; CARMO, 2011; SILVA, 2011; GATTI, 2009; BARRETO, 2008).

Carmo e Carmo (2011) afirmam que a inserção do tutor em uma modalidade educacional que apresenta peculiaridades pedagógicas e metodológicas demanda compreensão acerca de sua práxis. Diante dessa questão Barreto (2008) e Gatti (2009), por exemplo, apontam o tutor como um dos componentes mais vulneráveis da EaD e indicam a necessidade de trabalhos que se debrucem sobre essa temática.

Outros autores, conforme mencionado na seção anterior, tais como Aguiar, Santos e Gonzaga (2014), Costa e Knuppel (2014), Brunetta *et al.* (2013) e Pasqualini (2010), pesquisaram a tutoria sob a ótica da Teoria das Representações Sociais - TRS (MOSCOVICI, 1978; 2013). No que tange à aplicabilidade dessa teoria Jodelet afirma que

[...] a abordagem das representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil. A melhor, porque os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas. A mais difícil, pois as representações sociais são fenômenos complexos, incitando um jogo de numerosas dimensões que devem ser integradas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente (p. 695).

Dessa forma, com este estudo espera-se contribuir teoricamente com as discussões a respeito da tutoria em EaD, bem como com as questões práticas nele abordadas, as quais se referem ao vínculo de trabalho do tutor com a instituição, à remuneração e ao reconhecimento do exercício docente inerente à atuação tutorial nessa modalidade de educação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Teoria das Representações Sociais

Como suporte teórico e metodológico deste estudo utilizou-se a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (1978), a qual pertence a um campo da Psicologia Social que estuda a concepção do senso comum e as idiossincrasias presentes nas relações sociais, enquanto meio de produção e disseminação de valores, crenças e conhecimentos.

A TRS de Moscovici sofreu influência do trabalho do sociólogo francês Émile Durkheim, para quem a Psicologia deveria se ocupar das representações individuais e a Sociologia das coletivas. Essa cisão, inclusive, motivou a resistência enfrentada por essa teoria no meio acadêmico. Para Sêga (2000) a Teoria das Representações Sociais “deveria permitir uma aproximação entre a psicologia social e as ciências sociais, buscando unificar uma série de questões situadas entre essas disciplinas” (p. 131).

As representações sociais (RS) têm a virtude de ilustrar a realidade de um grupo social, já que são elaboradas por meio da interação entre os seus membros, os quais estabelecem regras e ideais dotados de dinamismo. De acordo com Moscovici (1978):

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).

No entanto, Jodelet (2009) adverte que é preciso enfatizar a questão do sujeito, no tocante as suas individualidades, tendo em vista que a construção das representações não prescinde de sua participação no processo. Para esta autora há uma tendência de se atribuir grande valor aos acontecimentos estruturados pela coletividade, negligenciando-se a contribuição pessoal de cada um dos membros de um grupo social.

Para Jodelet (2009) é fundamental que se faça um movimento teórico no sentido de se atribuir a devida importância ao sujeito no contexto das representações sociais, já que

[...] a subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das figuras mais retrógradas da sociabilidade (JODELET, 2009, p. 686).

Portanto, Jodelet (2009) defende que ao indivíduo deve-se imputar o papel de protagonista de sua história, para que ela possa “[...] escapar da passividade diante das pressões ou constrangimentos sociais e intervir, de maneira autônoma, no sistema das relações sociais [...]” (p. 689). Isso significa que as representações sociais agem no sentido de permitir a preocupação com o sujeito, antes mesmo de se ocupar de sua produção, seja ela individual ou coletiva.

É importante, neste ponto, apresentar o pensamento de Jovchelovitch (1996), para não se incorrer no equívoco de enxergar a representação social concebida considerando-se o individual e o coletivo separados, quando ela afirma que

[...] ser diferente para os humanos não significa separação ou isolamento. Ser diferente para nós significa a possibilidade de realizar essa diferença em um campo simbólico-social que compartilhamos com outros seres humanos (JOVCHELOVITCH, 1996, p. 3).

Esta mesma autora complementa a ideia acima ao relacionar a imersão social ao processo de formação de representações:

Daí que as atividades representacionais e simbólicas estão intrinsecamente relacionadas com atividades públicas. É em público que as representações emergem, permitindo a mediação entre o sujeito e o mundo. O sujeito psíquico, portanto, não está nem abstraído da realidade social nem condenado a ser um mero reflexo da realidade social. A sua tarefa, na verdade, é lidar criativamente com a tensão permanente entre um mundo que ainda lhe preceda, está sempre aberto aos seus esforços de constituir-se enquanto sujeito (JOVCHELOVITCH, 1996, p. 5).

A partir dessas considerações, pode-se dizer que as representações sociais nos remetem à difusão dos saberes científicos por meio do senso comum (ou saber ingênuo), o qual se caracteriza como um modo de socialização do conhecimento e não como uma tentativa de banalizar a ciência, mas sim como um movimento no sentido de valorizar a produção social do saber. O senso comum pode ser concebido como “[...] uma outra ordem de conhecimento da realidade, de uma forma de saber diferenciado tanto no que se refere a sua elaboração como na sua função” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 258-259).

Para Sêga (2000),

[...] a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social da nossa realidade (p. 128-129).

Duran (2012) afirma que o conhecimento produzido cientificamente é muito prestigiado no meio acadêmico, mas reconhece o valor das experiências socioculturais:

[...] para Moscovici, o senso comum é um terceiro gênero de conhecimento, diferente do gênero ideologia e do gênero ciência. Ao estudar o senso comum, o conhecimento popular, estamos estudando algo que, segundo o autor, 'liga sociedade, ou indivíduos, à sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar' (DURAN, 2012, p. 237).

Segundo Moscovici (2013), a representação social diz respeito à reprodução de um objeto com valor social, capaz de moldar comportamentos e influenciar na interação entre indivíduos. É um mecanismo de “[...] tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (p.54). Não familiar é um conceito ou ideia paradoxal, marcado pela não aceitação ou não reconhecimento de entidades (pessoas ou objetos) que (co)existem, simplesmente pelo fato de serem estranhos ou diferentes aos olhos de quem as analisa. Este autor cita como exemplos os doentes mentais e pessoas pertencentes à culturas diferentes, os quais “são como nós e contudo não são como nós” (p. 56).

De acordo com Jodelet (2009), “[...] toda representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito” (p. 696), advindo daí o modelo da triangulação sujeito-outro-objeto, o qual nos permite inferir que o sujeito está imerso numa teia de relações, por meio das quais o objeto é construído e se manifesta. Dessa forma, para entender como se dá a apropriação de representações é necessário considerar o esforço cognitivo individual – subjetividade, a interação entre os indivíduos - intersubjetividade e, finalmente, o arranjo das duas primeiras – transubjetividade (JODELET, 2009).

Com essa noção em mente, pode-se entender os dois mecanismos de conversão do que é estranho (não familiar) em um fenômeno tangível: a ancoragem e a objetivação. O primeiro processo consiste na condução do que não é familiar para um contexto conhecido, por meio de comparações e interpretações, o que torna o objeto passível de classificação, ou seja, ancorar é categorizar e dar nome a alguma coisa ou fenômeno. É um recurso por meio do qual se converte determinada

coisa, que manifesta sentido diverso do aceite como adequado, enquadrando-a num modelo considerado correto. As significações derivam da ancoragem dos fenômenos no conjunto de ideias de quem o interpreta, sendo este um processo dependente da visão pessoal do sujeito (JODELET, 2009).

Moscovici (2013) afirma que seria “[...] como ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social” (p. 61). Para este autor o desconhecido acarreta medo, daí a importância de criar espaço para o não familiar em nossa estrutura de pensamentos quando de sua transformação em algo possível de ser classificado.

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (MOSCOVICI, 2013, p. 62).

Dessa forma, classificar um fenômeno, objeto ou pessoa significa circunscrevê-lo num sistema fechado de normas e condutas aceitas para o que se analisa. Ou seja, parte-se de um padrão, identificado como ideal no conjunto de representações, o qual servirá de modelo para posteriores comparações. É possível realizar esse processo por meio da generalização, quando o ponto de partida ocorre com a seleção de um atributo comum a certa categoria (por exemplo, um índio é tido como o ser que vive em cabanas, caça e pesca para se alimentar, pinta o corpo e usa arco e flecha) e se estende para os demais membros do grupo. Outro processo é a particularização, que consiste em afastar-se do que se analisa para identificar a sua essência, a razão de sua singularidade.

Já a objetivação, num primeiro momento, é marcada pela passagem do intangível para o real, crível. Nos dizeres de Moscovici (2013), significa “transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (p. 71). Quando a imagem de um dado conceito passa a habitar o campo da realidade, ou seja, torna-se independente de seu signo, a representação ganha vida. No segundo estágio da objetivação as imagens ocupam seu lugar no mundo real, a partir do momento em que as percepções tornam-se elementos objetivos com significado assimilável pela sociedade.

De acordo com Moscovici (2013), há variações no modo como as diferentes culturas convertem as representações em realidade.

Nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes, e quando nós escrevemos, nós personificamos a cultura, pois é a própria linguagem que nos possibilita fazer isso (MOSCOVICI, 2013, p. 76).

As informações das quais dispomos não nos chegam sem antes passarem por um filtro, que as distorce e lhes confere um caráter pessoal, advindo de “representações superimpostas” (MOSCOVICI, 2013, p. 33).

As representações conferem contornos definitivos, categorizam e enquadram os fenômenos em determinados modelos, os quais são apropriados pelos grupos sociais. Esses fenômenos (objetos, pessoas e/ou acontecimentos) manifestam seus significados por meio de convenções. Como exemplos podem-se citar as características pessoais e físicas que revelam o pertencimento a determinado grupo ou mesmo o significado de se erguer uma bandeira branca num conflito (função de convencionalização). Além disso, as representações possuem o peso da tradição, que determina “o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2013, p. 36), ou seja, podem ser consideradas verdadeiras normas de conduta. Ademais, não dependem somente do conceito (ou ideia) que se tem de determinado objeto, não é uma construção particular, mas sim o resultado de experiências socioculturais (função prescritiva).

As representações sociais sofrem influência do que Moscovici chama de “sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais”, antes de passarem a ocupar seu lugar no cotidiano (MOSCOVICI, 2013, p. 48). Com o advento das novas tecnologias esse processo se torna mais veloz e denso e a reconstrução das representações ocorre de forma sistemática e incessante.

A gênese de uma representação social incide sobre a apropriação de determinado saber científico, o qual passa a compor a gama de valores e doutrinas de um dado grupo social. Portanto, sua construção e disseminação ocorrem coletivamente. Conforme o tempo a solidifica, torna-se um legado que se propaga por meio de seu compartilhamento. De acordo com Moscovici (2013) “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (p. 46).

Segundo Moscovici (1978) essa apropriação ocorre por meio da normalização e da motivação. No mecanismo de normalização os conceitos científicos são redefinidos e passam a fazer parte do cotidiano. No processo de motivação ocorre essa mesma ressignificação sem que, no entanto, o núcleo do saber seja alterado, ou seja, novos significados são incorporados ao conceito e há uma integração entre o objeto original e o socialmente construído.

As representações sociais podem ser tomadas como um conjunto de princípios norteadores que buscam explicar determinado fenômeno sob a ótica de ideais, justificativas e regras socioculturais do grupo no qual os indivíduos estão inseridos, devendo-se levar em conta que esse processo não é estático e está sujeito à mudanças que ocorrem com o passar do tempo.

Portanto, para Moscovici (1978) a composição das representações sociais ocorre em determinado momento social, político, histórico e econômico e influenciam os sujeitos imersos em um contexto cultural específico. Dito de outra forma, é a personificação de ideias, valores e práticas.

A sociedade descrita por Moscovici (2013) sofria a influência de dois campos preponderantes sobre as representações sociais, os quais determinavam o que os grupos sociais deveriam pensar. Havia um antagonismo entre

[...] uma esfera sagrada – digna de respeito e veneração e desse modo mantida bastante longe de todas as atividades intencionais, humanas – e uma esfera profana, em que são executadas atividades triviais e utilitaristas (MOSCOVICI, 2013, p. 49).

Atualmente não há mais essa distinção, substituída pelos universos consensual e reificado, ambos sofrendo influência das diversas ciências. O universo consensual é governado pelo ser humano, que confere à sociedade seu escopo e significado. Preconiza que todos os sujeitos têm o mesmo valor, ou seja, manifestam e apresentam suas resoluções para os problemas que se colocam. Neste universo a expressão é livre, pois não há hierarquia de competência entre seus membros, o que potencializa as relações socioculturais. Em suma, apresenta os atributos essenciais das representações sociais.

Já no universo reificado a sociedade ignora seu poder de criação e mutabilidade (ou adaptabilidade), transformando-se numa instituição que desconsidera a individualidade e a capacidade de geração de novas ideias (ou de ideias diferentes das socialmente estabelecidas). Neste universo existem diferentes castas, as quais fragmentam seus papéis com base na competência e na meritocracia, em um sistema que desencoraja mudanças, visto que suas regras são rígidas. Nas palavras de Moscovici (2013),

[...] existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado (p. 52).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Método de pesquisa

O método adotado neste estudo é o da pesquisa qualitativa, que tem por objetivo aprofundar o conhecimento sobre o tema abordado e apresenta sua origem e fundamento em diversas teorias, mas principalmente na oposição entre o construtivismo e o positivismo, sendo este último cunhado nas ciências naturais, o que denota seu aspecto negativo perante aos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, pois os pesquisadores que adotam o método qualitativo de pesquisa não vislumbram um modelo único para a produção e disseminação de conhecimento científico (GOLDENBERG, 2004; FLICK, 2009).

Godoy (1995) apresenta uma didática exposição sobre este método:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p. 58).

Portanto, trabalhar sob esse viés requer a utilização e a interpretação de dados, os quais são obtidos por meio de um olhar aprofundado sobre os indivíduos pesquisados, com finalidade experimental, aspecto relevante para este trabalho, tendo em vista que a população analisada fornecerá as informações que constituirão a essência desta pesquisa (GODOY, 1995; GIBBS, 2009).

Além disso, é primordial optar por uma estrutura de sustentação teórica adequada aos objetivos propostos no trabalho e apontar os fatores limitadores – sejam eles número pequeno de participantes, dificuldades de acesso aos pesquisados e/ou de ordem técnica (VIEIRA; ZOUAIN, 2006). O número de respondentes, no entanto, não representa um parâmetro importante neste tipo de pesquisa, já que o aspecto mais relevante é a qualidade do estudo.

De acordo com Flick (2009) a interpretação dos dados nesse tipo de estudo se dá por intermédio da análise das falas de pessoas ou grupos sociais e de sua rede de relações, além da pesquisa documental, num esforço que objetiva desvendar a gênese e estruturação dos acontecimentos.

A pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (FLICK, 2009, p. 16).

Em conformidade com o exposto acima, neste trabalho pretende-se apresentar a realidade do fenômeno estudado a partir das manifestações externadas pelos participantes da pesquisa e sua posterior análise.

Segundo Vieira e Zouain (2006) os principais atributos da pesquisa qualitativa são “cientificidade, rigor e confiabilidade” (p. 14), sendo primordial que se indique o delineamento do estudo e o tipo de corte adotado, sendo o deste estudo considerado seccional, pois os dados são coletados levando-se em consideração o momento atual.

4.2 Análise de conteúdo

Para identificar, categorizar e analisar as representações sociais manifestadas pelos participantes da pesquisa optou-se por utilizar a técnica proposta por Laurence Bardin em sua obra *Análise de Conteúdo* (1977).

Como ferramenta de interpretação de dados a análise de conteúdo (AC) surgiu nos Estados Unidos no final do século XVIII, mas ganhou destaque nas décadas de 1920 e 1930, a partir do momento em que os cientistas passaram a se preocupar com a sistematização de amostras, com a validação de procedimentos metodológicos e de resultados e até mesmo em medir a produtividade em termos de estudos, ou seja, representou um período no qual se buscou aprimorar as técnicas de pesquisa, dotando os estudos de maior rigor científico (ROSSI; SERRALVO; JOÃO, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2003; BARDIN, 1977).

Para Oliveira *et al.* (2003) essa maior rigidez no modo de se fazer pesquisa

[...] exigiu uma nova maneira de interpretar os objetos investigados, e no plano metodológico-epistemológico se exigiu deixar de lado a dicotomia quantidade/qualidade (p. 3).

A verificação e interpretação dos conteúdos têm como núcleo as características do que se comunica, além de buscar identificar a recorrência de

termos, atributos da abordagem acumulativa, que consiste na base da análise dos resultados que se realizou neste estudo (ROSSI; SERRALVO; JOÃO, 2014).

Como técnica de pesquisa, a AC rejeita a espontaneidade do processo de compreensão dos fenômenos sociais, visto que objetiva trazer à tona os significados das subjetividades do que se pretende desvendar, tomando como base a análise não do que se coloca em primeiro plano. Ou seja, metodologicamente esta ferramenta de investigação não consiste em uma “[...] leitura simples do real, sempre sedutora [...]” (BARDIN, 1977, p. 28), mas sim na busca pelo entendimento dos fatos enquanto construção histórica e social, a qual reflete o momento do grupo estudado.

Do mesmo modo, a AC também exige do pesquisador objetividade, aqui entendida como sendo a capacidade de produzir a leitura correta do fenômeno estudado, tendo como orientação a frequência de indicadores para que se possa “[...] regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 22).

Para Mozzato e Grzybovski (2011)

[...] a análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com os tempos atuais (p. 736).

Portanto, a AC consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Outros conceitos se apresentam, sendo derivados do original proposto por Bardin (1977). De acordo com Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014)

A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados (p. 12).

Mozzato e Grzybovski (2011) trazem uma descrição que enaltece o rigor requerido do pesquisador que pretende lançar mão desse método. Para estas autoras a

[...] análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise (p. 732).

Segundo Oliveira *et al.* (2003)

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto (p. 5).

O sentido de “texto” se relaciona a documentos, entrevistas, cartas, jornais, ou seja, qualquer coisa que transmita uma ideia.

Além disso, essa técnica apresenta como objetivos complementares a “verificação cautelosa/ultrapassagem da incerteza” e a “interpretação brilhante/enriquecimento da leitura” (BARDIN, 1977, p. 29). O primeiro significa buscar efetivamente a validade do que se pretende transmitir, de forma que seja possível generalizar a informação a ser divulgada. Já o segundo requer uma atenta e cuidadosa leitura dos fatos estudados para que se obtenha a compreensão ampliada do fenômeno, o que permite melhor percepção do que se pretende desvendar na pesquisa.

Para dar conta da construção de uma análise de conteúdo propõe-se o estabelecimento de etapas ou fases. A primeira delas consiste na organização e levantamento de material bibliográfico, base para se definir o norte do estudo. São realizadas leituras a fim de se conhecer o contexto do fenômeno pesquisado. Em seguida, a partir da exploração dos dados levantados no estudo ocorre a definição das categorias de análise e sua classificação, ou seja, são estabelecidas as questões as quais o pesquisador deverá responder, tendo como base os objetivos da pesquisa. Por fim, passa-se à análise e interpretação dos dados, de forma crítica e reflexiva (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011; CAMPOS, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2003; BARDIN, 1977).

4.3 População e amostra

A pesquisa foi realizada com 11 tutores a distância que atuam nos cursos de bacharelado, licenciatura e especialização oferecidos pela Secretaria de Ensino a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo.

A opção pelos profissionais que atuam a distância se deu em virtude de sua proximidade com as coordenações dos cursos e com os professores especialistas e conteudistas. Além disso, foram realizadas entrevistas prévias com alguns tutores presenciais e, ao analisá-las, percebeu-se em suas falas um distanciamento muito grande em relação aos objetivos propostos neste trabalho, fato que demandaria uma análise entre as duas modalidades de atuação tutorial.

A relação com os nomes, telefones e *e-mails* foi obtida junto às secretarias acadêmicas dos cursos. Posteriormente à obtenção da lista os tutores foram convidados a participar do estudo por telefone, por correio eletrônico e pessoalmente.

A ferramenta utilizada para coletar os dados consistiu em um roteiro de entrevista semiestruturada, composto por questões fechadas e abertas (APÊNDICE A). Para traçar o perfil socioacadêmico da amostra as questões fechadas solicitaram informações sobre o sexo, a idade, a escolaridade e o tempo de atuação na docência presencial e como tutor em curso(s) a distância. Já o roteiro de entrevista, com as questões abertas, objetivou a identificação e posterior análise a respeito dos pensamentos e das convicções dos tutores sobre o tema pesquisado.

Foram chamados a contribuir com este estudo 40 tutores atuantes em cursos EaD oferecidos pela SEAD/UFES, sendo que 11 tutores a distância se dispuseram a participar da pesquisa, os quais atuam em cursos de licenciatura, bacharelado e especialização ofertados nesta IFES. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março a junho do ano de 2015, na Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras).

Os participantes foram nomeados como “Tutor(a)” e com numeração de 1 (um) a 11, para que suas identidades fossem preservadas.

Conforme já mencionado, objetivando traçar o perfil socioacadêmico da amostra aplicou-se um questionário para levantar informações a respeito do gênero, da idade, da formação acadêmica e do tempo de docência - presencial e na educação a distância (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil socioacadêmico da amostra

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
SEXO	Feminino	7
	Masculino	4
FAIXA ETÁRIA	20 a 30 anos	1
	31 a 40 anos	7
	41 a 50 anos	2
	Mais de 51 anos	1
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Especialização	2
	Mestrado	7
	Doutorado	2
TEMPO DE DOCÊNCIA NA MODALIDADE PRESENCIAL DE EDUCAÇÃO	1 a 5 anos	6
	6 a 10 anos	1
	11 a 15 anos	2
	Mais de 15 anos	2
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EaD	1 a 5 anos	5
	6 a 10 anos	5
	Mais de 10 anos	1

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao gênero, 7 (sete) respondentes são do sexo feminino e 4 (quatro) do sexo masculino. Quanto à faixa etária, a maioria dos participantes da pesquisa tem entre 31 e 40; 2 (dois) têm entre 41 e 50 anos, 1 (um) tem menos de 30 anos e 1 (um) tem mais de 51 anos.

No que tange à formação acadêmica, 2 (dois) são especialistas, 7 (sete) possuem o nível de mestrado e 2 (dois) são doutores, sendo que uma participante do estudo atualmente está matriculada num curso de pós-doutorado.

Quanto ao tempo de atuação na docência, anterior a inserção na EaD, 6 (seis) partícipes exercem a profissão docente no modelo presencial de educação por

menos de 5 (cinco) anos, 1 (um) tem 8 (oito) anos de experiência docente, 2 (dois) são professores há 15 anos e outros 2 (dois) há mais de 20 anos. Estes 4 (quatro) docentes que possuem maior tempo na profissão docente relataram que passaram por todos os níveis de ensino – básico, médio e superior. Apenas uma tutora não possui experiência na docência presencial.

É digno de nota o fato de uma das tutoras entrevistadas possuir maior tempo de docência no modelo de educação a distância em relação ao ensino presencial. De acordo com o seu relato ela passou a se interessar pela atuação no modelo tradicional de ensino após seu ingresso na EaD.

A respeito da experiência na tutoria em EaD, 5 (cinco) sujeitos atuam nessa modalidade de educação há menos de um ano, ou seja, foram selecionados a partir dos editais de oferta de cursos a distância na UFES ocorrida no segundo semestre do ano de 2014; 5 (cinco) deles apresentam experiência de 6 (seis) a 10 anos em ensino a distância e 1 (uma) tutora possui mais de 10 anos de experiência em EaD.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para dar conta da análise temática relativa às falas dos entrevistados e extrair as representações a respeito das questões que permeiam a atividade de tutoria, neste capítulo organizou-se a manifestação dos participantes com base em categorias pré-determinadas: ser professor, ser tutor, potencialidades e fragilidades da tutoria e aproximações e distanciamentos entre as funções docentes e tutoriais no contexto da EaD.

Ser professor

A pesquisa se inicia com o questionamento a respeito das motivações que levaram os participantes a ingressar na carreira docente. Ressalta-se que nem todos os tutores entrevistados são professores de formação, no entanto, ao assumirem a função na tutoria desempenham a docência, conforme já discutido neste trabalho.

Segundo Huberman (1992)

Se bem que as motivações sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea (p. 39).

No entanto, ao contrário do que Huberman (1992) afirma, nesta pesquisa evidenciaram-se representações diversas. Neste estudo evidenciaram-se duas subcategorias relacionadas ao *ser professor*: o tornar-se docente como não sendo meta, mas que acabou se concretizando, e a docência como projeto profissional.

Para T1 e T3 o professorado não era um objetivo, no entanto, ao se depararem com as atividades inerentes ao exercício da docência perceberam-se envolvidos com este ofício.

A aproximação com os professores e o fato de gostar dos seminários propostos, oportunidades nas quais era necessário falar diante da turma foram as razões que levaram T1 a se interessar pela profissão docente:

[...] não foi minha primeira opção ser professora, mas eu sempre me destaquei muito nos meus trabalhos de apresentação no ensino médio e eu gostava muito das aulas [...], eu me identifiquei. Hoje eu não me vejo fazendo outra coisa que não seja a docência. (T1)

Apesar de se inserir num curso de licenciatura, T3 não tinha como projeto profissional o exercício da docência, o qual só aflorou quando ela realizou o estágio docente obrigatório:

Decidi me tornar professora a partir do conhecimento das atividades docentes e da realização do meu curso [...], quando eu tive que fazer o estágio, por que [...] eu não tinha intenção de dar aula. (T3)

Ao contrário de T1 e T3, a docência sempre fez parte do projeto de vida de T4 e T11:

Eu sempre gostei! Eu fiz um trabalho, profissionalmente, onde eu trabalhava com crianças num projeto muito grande numa empresa multinacional e isso me estimulou mais ainda. Mas eu sempre gostei de dar aula. Eu fiz licenciatura, duas especializações e mestrado. Pretendo ir para o doutorado e me tornar professora da Universidade, é a minha meta mesmo. Meta, sonho! Todo professor que gosta de ser professor, a Universidade é a meta. Não sei fazer outra coisa! (T4)

Além de sempre gostar da área da docência, mesmo durante a graduação, acredito que como docente tenho mais qualidade de vida do que na minha área assistencial de formação e atuação. (T11)

De acordo com T5 e T9 a principal motivação para o ingresso na carreira de professor foi financeira. Inclusive, T5 não cursou licenciatura e não pretende seguir a profissão docente no modelo presencial de educação, focando sua atuação na EaD enquanto o curso no qual atua estiver vigente. Já T9 apontou a grande oferta de vagas na área da educação como determinante para sua inserção no professorado, aliado ao fato de ter cursado uma licenciatura.

Financeiro. O principal motivo foi financeiro. Na realidade, na época era minha única fonte de renda, têm muitos anos [...] que eu dei aula presencial. (T5)

Quando decidi fazer o curso não tinha intenção de me tornar professor. Mas aí o tempo passou e eu me dei conta de que não teria muita opção além de ser professor. Mesmo ficando frustrado com o fato de o curso não me proporcionar realização pessoal, já que eu não tinha interesse na profissão, a grande oferta de emprego na área me serviu como oportunidade de obter renda e trabalho. (T9)

Os demais entrevistados enumeraram razões diversas as quais os motivaram a ingressar na profissão de professor.

Segundo T2 a razão de sua entrada na docência se relaciona a sua formação básica, a qual, nas suas palavras, “realmente foi muito deficiente”. Seu desejo, enquanto professora, é “[...] lutar por uma educação de qualidade”.

Para T6 a influência paterna pesou na decisão de se tornar professor:

Meu pai, por conta de ser analfabeto, sempre fez questão que a gente estudasse e se esforçasse ao máximo na escola. O sonho dele era ter um filho professor. Acredito que até isso, de certa forma, influenciou na escolha. (T6)

T8 enxergou no professorado a possibilidade de exercer uma atividade profissional diferente da qual tem se dedicado – ele atua num cargo técnico-administrativo na Universidade.

T10 sente-se atraída pela possibilidade que a docência lhe oferece de “ensinar e aprender ao mesmo tempo”:

Na tutoria eu posso aplicar os conhecimentos que eu adquiri ao longo da minha formação e também posso aprender coisas novas. Muitos conteúdos do curso eu não conhecia e tem sido uma experiência ótima para a minha vida pessoal e profissional. (T10)

T7, a exemplo do T5, não possui formação em licenciatura. Para esta participante da pesquisa a docência é a sua “segunda profissão”, tendo em vista que trabalhou numa instituição financeira como “educadora corporativa” e atualmente se dedica exclusivamente à tutoria a distância.

Ser tutor

Depois de identificadas as razões que levaram os partícipes da pesquisa a ingressarem na profissão docente, buscou-se identificar através das falas dos sujeitos entrevistados os processos de ancoragem e objetivação relativos ao *ser tutor*, por intermédio do questionamento a respeito do imaginário sobre a atividade tutorial, bem como referente à práxis propriamente dita. Além disso, procurou-se levantar a necessidade de possuir um rol de competências para dar conta de realizar as funções tutoriais e, também, as potencialidades e fragilidades inerentes à tutoria.

Nas falas dos participantes deste estudo pode-se perceber que havia uma tendência a acreditar que o exercício da tutoria não demandaria muito esforço, tanto em termos de tempo de dedicação como de facilidade de atuação.

Para T1, T3, T4, T8 e T9 seu cotidiano de trabalho se restringiria ao papel de lembrar aos alunos a respeito dos prazos para a postagem das tarefas e de correção de atividades. No entanto, conforme os relatos abaixo, perceberam a complexidade de sua práxis ao iniciarem sua jornada na EaD:

Eu achava que seria uma coisa mais tranquila, que eu dedico 20 minutinhos, 40 minutinhos do meu dia e eu vou dar fim. Não é nada disso! Toma muito tempo, você precisa ter uma organização muito rigorosa, por que senão as coisas se acumulam. Você não está tratando de um universo de 6 alunos, a gente está tratando de 300 pessoas, de alunos que estão ali circulando na sua mão, que exigem algum tipo de proposta. Todos os dias você têm coisas que demandam sua atenção, e isso eu não fazia ideia, eu achava que eu podia dar conta disso no meu final de semana. Isso é um grande equívoco! Às vezes os professores, por desconhecerem a realidade que a gente está trabalhando, eles acabam nos avolumando de demandas e isso cria um grande conflito. Eram coisas que eu não tinha dimensão. (T1)

Eu tinha ideia de que o tutor era aquele que corrigia as atividades, que lembrava aos alunos do momento de postar, e a gente dá suporte em todas as áreas: desde psicológico, financeiro, de tudo! Eu vi que o tutor é um professor, mas que não está na frente do aluno. É muito mais complexo do que eu pensava. (T3)

Eu tinha noção do que era a educação a distância, num formato diferente. A gente cria expectativas, também. Mas eu vi na prática que o trabalho na tutoria vai além da lembrança sobre as atividades, webs. Eu sou responsável por muitos alunos e não posso chegar despreparada, sem estudar. (T4)

Imaginava uma atuação no campo do virtual e isso se confirmou. Só que quando o curso começou eu percebi que o trabalho seria muito grande, por que eu preciso me atualizar, preciso estudar, senão não consigo tirar as dúvidas dos alunos, não só sobre o conteúdo. Eu ajudo muito também com dúvidas de informática. Eu dou suporte sobre questões do AVA também. Então são duas tarefas que eu tenho: ajudar nas disciplinas e na plataforma. (T8)

A tutoria é muito mais trabalhosa do que se imagina. A Educação a Distância não se reduz ao aparato tecnológico disponibilizado. [...] lidar com educação a distância não é uma tarefa fácil. Têm muitas limitações causadas pela distância temporal e espacial: dificuldade de diálogo, falta de motivação, falta de contato, dificuldade de comunicação. (T9)

Para T2 a atuação do tutor se confunde com a do professor da modalidade de ensino presencial. Ela ratifica a manifestação de T3, ao afirmar que

Não é o professor que monta a disciplina que é o professor daquela disciplina, é o tutor. Ele faz a função de tutor e de professor da disciplina. (T2)

De acordo com T5 suas expectativas quanto à tutoria se confirmaram, pois, para ele, seria necessária uma preparação para lidar com os conteúdos específicos das disciplinas, mas também se deparou com as dúvidas dos estudantes sobre as ferramentas da Plataforma Moodle.

O fato de T6 ter experiência como estudante na modalidade de educação a distância o qualificou para uma análise comparativa entre o aluno do ensino presencial e o da EaD:

O que eu imaginava se confirmou. A decepção fica por conta da dependência do aluno, ele tem que buscar e muitos não estão preparados pra isso. Talvez o fato de eu ter uma formação presencial antes de a distância me possibilitou essa questão da busca do conhecimento privilegiado, eu diria. Diferente do que eu vejo hoje com a maioria dos meus alunos. Eu sabia que seria difícil, até por que muitas vezes a gente tem que atuar até como babá, você tem que ficar mandando mensagem: 'você não fez a atividade ainda'... E os alunos, mesmo tendo o mapa de atividades, você ainda assim tem que ficar no pé, mas até do que os alunos presenciais, que você cara a cara com eles é mais fácil chamar a atenção. (T6)

T10 e T11 seguem a mesma linha de raciocínio de T6:

Acredito que muitas vezes o aluno da EaD deveria ter mais autonomia e não depender tanto do professor e do tutor. Acho que ele tinha que correr mais atrás, se organizar melhor e levar o curso com mais interesse. (T10)

[...] às vezes eu sinto falta de uma dedicação maior por parte dos alunos. Eu sei que eles trabalham e é difícil conciliar, mas a educação a distância exige dedicação. Têm coisas que eu não posso fazer por eles. (T11)

Já T7 tomou conhecimento da rotina do tutor por intermédio de leituras prévias à assunção das atividades. No entanto, surpreendeu-a o fato de ter de lidar com muitos estudantes, fazendo com que em determinados momentos haja um grande volume de trabalho.

Mais uma vez, por intermédio da análise das respostas dos partícipes deste estudo a respeito do imaginário e da realidade da práxis tutorial, tem-se noção da complexidade da atividade tutorial na EaD, a qual demanda comprometimento, dedicação, organização e preparo técnico, tanto no que tange aos conteúdos das disciplinas como de conhecimento das TICs.

Já no que tange ao ingresso na EaD para o desempenho da tutoria os entrevistados apontaram como principais fatores:

- Financeiro, proporcionado pela remuneração;
- A democratização do acesso ao ensino superior promovida por essa modalidade de educação;
- A possibilidade de conciliar a tutoria com o exercício de outra profissão;
- A necessidade de continuar aprimorando os estudos para o bom desempenho nas atividades tutoriais; e
- O próprio exercício da docência, propiciado pela interação com os estudantes.

De acordo com T1, T3, T5, T6, T8 e T9 o ingresso na tutoria a distância teve, ainda que inicialmente, motivação financeira. Para estes entrevistados o complemento financeiro proporcionado pela bolsa é considerado relevante para entrada na EaD. No entanto, ao iniciarem suas atividades e perceberem o alcance dessa modalidade de educação relataram envolvimento e satisfação por fazerem parte do processo de inclusão e formação dos estudantes.

Primeiro foi pra ganhar um dinheirinho a mais, a bolsa né?! É uma ajuda, não tem jeito! A bolsa me auxiliava [...] só que aí eu comecei a gostar, por que eu também encontrei alunos que, como eu, moravam distantes da Universidade e só tinham a possibilidade da UFES via distância. Então eu comecei a compreender um outro público, que existe, que leva os estudos à sério e que dá muita credibilidade ao curso a distância, entendeu?! Por que nós, hoje, estamos presentes em lugares que, às vezes, o carro não chega, a UAB chega! Então, assim, você ter pessoas que de uma cidade do interior elas viajam 6 horas pra chegar nas suas casas e elas fazem um curso a distância. (T1)

Quando a gente tem um primeiro contato com a educação a distância e com as propostas de tutoria na educação a distância, você tem ideia de que é uma atividade simples e que vai te gerar uma renda. A princípio eu achei atrativo por esses pontos. (T3)

Logo que eu terminei o meu curso [...] surgiu essa oportunidade de trabalhar como tutor a distância. Então, nesse caso aí, foi o aprendizado da docência a distância, da tutoria a distância. E financeiro, também, é lógico! Nesse caso aí seria um complemento da minha renda. Mas não foi só financeiro, foi a experiência, também, era uma coisa nova, a educação a distância. (T5)

Eu fiz um curso a distância [...] numa Universidade particular, aí quando eu concluí o curso eu tive a oportunidade de participar desse processo seletivo. A remuneração de certa forma influenciou, só que essa remuneração ela está mais que precária. (T6)

Por eu já ter conhecimento do funcionamento de um curso a distância e experiência no uso das ferramentas decidi ser tutor. A bolsa também ajuda, apesar de ser um valor bem baixo, serve pra complementar meu rendimento. (T8)

Eu trabalhei por um tempo com tecnologia educacional na modalidade de ensino presencial e também tive muitas experiências na área de informática aplicada a Educação. Depois que eu vim trabalhar na UFES acabei indo atuar no ensino a distância e me envolvi mais diretamente com o dia a dia da prática e do funcionamento dos cursos EaD. Eu passei a ter contato com coordenadores, tutores a alunos e amadureci a ideia de atuar como tutor, quando me inscrevi nos processos seletivos e fui selecionado. A remuneração também me atrai, apesar de que eu acho que o valor é muito baixo, para responsabilidade que a gente tem. (T9)

A democratização do acesso ao ensino superior, a possibilidade de atuação em uma nova modalidade educacional, o conhecimento prévio do funcionamento de um curso a distância, o contato com os assuntos abordados no curso e a potencialização de seu currículo docente foram os fatores que motivaram,

respectivamente, T2, T7, T10 e T11 a trabalharem como tutores a distância na UFES.

Eu acredito na educação como meio de emancipação social do indivíduo e, para mim, a educação a distância é o meio que proporciona o acesso de todos e todas à educação. (T2)

Quando vi a proposta no edital me interessei. Vi uma oportunidade de trabalhar em uma nova modalidade de educação e gostei, tanto é que continuo até os dias atuais e pretendo permanecer. (T7)

Aproximar-me do tema do curso no qual atuo. Foi a forma como ingressei nessa área e hoje curso uma duas especializações [...] e faço o pós-doutorado [...]. (T10)

Precisava potencializar meu currículo na área de docência, visto que meu currículo era melhor na área de assistência propriamente dita. (T11)

Para T4, apesar das dificuldades encontradas no cotidiano de sua prática tutorial, as principais razões de seu ingresso na EaD se relacionam ao seu envolvimento com a docência e ao seu desejo de se tornar professora efetiva da Universidade, já que para ela a tutoria representa uma experiência enriquecedora no que tange ao processo de ensino e aprendizagem:

[...] eu estou na Universidade, eu estou fazendo aquilo que eu gosto, que é estar inserida nesse contexto acadêmico, que é estar inserida com alunos. Então é isso aí... Quando eu vi o edital lá eu falei assim: nossa, é aqui que eu vou! Por que são várias questões que faziam com que eu tinha que estar aqui, de alguma forma. Eu iria me atualizar enquanto professora de sala de aula, eu estaria dentro do ambiente da Universidade, com os professores. Aqui na Universidade é onde você [...] só vê pesquisa, só vê leitura, só vê, sabe, atualização. (T4)

Por se tratar de uma modalidade de educação que apresenta especificidades metodológicas e que requer certas habilidades e/ou conhecimentos referentes às TICs, a atuação na EaD demanda capacitação prévia de quem ser insere na tutoria de cursos a distância, tanto em termos de conteúdos específicos como de aspectos tecnológicas, contribuindo para elevar a qualidade da formação dos estudantes por intermédio dessa modalidade de educação (DEMARCO; HONORATO, 2013).

Para Cabanas e Vilarinho (2007) a crescente oferta de cursos a distância é uma das razões que levam os indivíduos a optarem pela profissão de tutor. No entanto, de acordo com estas autoras

Muitos desses sujeitos realizam esta tarefa sem preparo pedagógico específico para a EAD, atuando apenas como 'estimulador' (no sentido de estimular leituras, debates, trabalhos colaborativos e o cumprimento do prazo de entrega de trabalhos) e 'informante' (dá informações administrativas) (CABANAS; VILARINHO, 2007, p. 3).

Portanto, ainda que se reconheça a importância desse sujeito na EaD, há carência de delimitação do seu perfil profissional, o que contribuiria para delimitar os contornos de sua formação e determinaria seu papel na modalidade (HACKMAYER; BOHADANA, 2014). Para Demarco e Honorato (2013) a importância da formação/capacitação do corpo de tutores reside no fato de que

A tutoria na modalidade de EaD tem uma relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, pois estes profissionais estabelecem um vínculo mais próximo com os alunos [...] (p. 211).

Nesse contexto, infere-se que a capacitação prévia para se atuar na EaD é necessária. Oliveira e Santos (2013), os quais em sua pesquisa investigaram o processo de tutoria de um curso a distância, afirmam que

Muitos tutores ou docentes à frente do cenário da educação a distância não tiveram na sua formação experiências em tal modalidade. Quando se veem trabalhando nesse ambiente, configura-se um campo de novas descobertas e desafios, mas com o enfrentamento de algumas dificuldades (p. 204).

Além disso, nos *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* a necessidade de formação e capacitação oferecidas pela IPES para se exercer a tutoria fica evidente. De acordo com este documento

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores (MEC, 2007, p. 22).

Dos tutores que participaram da nossa pesquisa, T4, T5, T7, T8 e T11 afirmaram que foram ministrados cursos de formação e/ou capacitação voltados ao desempenho das atividades típicas de tutoria e sobre o ambiente virtual de aprendizagem utilizado nos cursos a distância ofertados na Universidade.

De acordo com T4 a Universidade ofertou uma formação para os tutores ingressantes na EaD, no qual o ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma Moodle) e suas ferramentas foram apresentados.

T5, T7 e T8 destacaram a ocorrência de seminários sobre EaD e a capacitação para a utilização das funcionalidades da plataforma de ensino virtual, bem como um curso de pós-graduação em mediação na educação a distância. T11

acrescentou que a coordenação promoveu videoconferências com o intuito de explicar sobre a estrutura e funcionamento do curso no qual ela atua.

No entanto, ao contrário dos tutores acima, T1, T2, T3, T6, T9 e T10 relataram não terem passado por qualquer tipo de curso voltado para o desempenho de suas atividades.

T1 afirmou que não participou de nenhuma formação e/ou capacitação para o desenvolvimento de suas atividades laborais na tutoria, o que, segundo ela, contribuiria para o bom andamento do curso e até mesmo para o processo de ensino e aprendizagem:

[...] se tivesse realmente recebido, nem que fosse uma formação mais compactada, eu acho que isso seria primoroso para o curso mesmo, para o aprimoramento do próprio curso. Eu acho que eu teria quebrado menos a cabeça. O aluno entrava com o questionamento que a ferramenta dele não funcionava, eu não sabia os caminhos que eu tinha que tomar, eu não sabia como proceder. Às vezes a gente fazia um suporte que não era nosso. O aluno que está do outro lado, ele quer resolver as suas situações de imediato.

De acordo com T2 a equipe de tutores do curso no qual ela está inserida apresentou muitas dificuldades em lidar com as funcionalidades da Plataforma Moodle, o que poderia ter sido evitado se houvesse formação específica utilização deste instrumento.

A falta de capacitação também foi relatada por T3, que acrescentou a demora na resolução dos problemas enfrentados pelos discentes referentes à execução de atividades e postagens como problema adicional, ainda que não diretamente ligado à ausência de curso de formação ou capacitação para a atividade tutorial.

Para T6 o preparo do tutor para o exercício de suas atividades requer uma formação mais sólida e completa. De acordo com ele:

Especificamente para trabalhar como tutor no curso de licenciatura não foi oferecido nenhum curso. O curso de formação para tutores teve início apenas nove meses após o início da tutoria. A coordenação do curso fez uma reunião com os tutores, apresentando a plataforma na semana em que o curso seria iniciado, mas não é suficiente, principalmente para quem não domina os recursos do Moodle.

T9 e T10 também afirmaram que não receberam qualquer tipo de orientação para iniciar suas atividades, ressaltando que recorreram aos conhecimentos prévios sobre as funcionalidades do AVA para dar conta de suas tarefas tutoriais.

Outro aspecto inerente ao exercício da tutoria em EaD investigado neste estudo refere-se às competências e/ou habilidades necessárias para que o tutor desempenhe suas atividades, considerando-se as especificidades didático-pedagógicas da educação a distância.

De acordo com Nunes (2013)

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (p. 2-3).

Dessa forma, devido a sua importância no contexto da EaD, esse profissional acumula funções semelhantes às do professor, o que demanda uma formação que o capacite para o exercício da profissão docente (NUNES, 2013; SCHLOSSER, 2010).

Na literatura consultada são apontadas diversas competências as quais permeiam a práxis tutorial, requeridas para o desenvolvimento das atividades do tutor, quais sejam: mediação/articulação entre o estudante e os conteúdos propostos nas disciplinas; motivação dos alunos; tirar dúvidas; pautar sua atuação com base na ética, afetividade e respeito; mediar discussões; estimular a cooperação entre os discentes (NUNES, 2013; OLIVEIRA; SANTOS, 2013; FARIA, 2010; FERREIRA; LÔBO, 2005).

A partir da análise das entrevistas realizadas com os participantes deste estudo evidenciaram-se as seguintes características que estes profissionais devem possuir para o exercício da tutoria, consoantes às competências enumeradas nos trabalhos dos autores acima citados:

- Conhecimento das TICs;
- Conhecimento técnico-científico;
- Capacidade de diálogo e interação com os estudantes, observadas as peculiaridades que envolvem a comunicação em ambiente virtual;
- Disciplina/organização; e
- Comprometimento com a proposta da modalidade EaD.

Para a grande maioria dos entrevistados, por razões óbvias, os conhecimentos em informática são pré-requisitos para atuação em tutoria, dadas as

especificidades do ambiente virtual de ensino, uma das ferramentas utilizadas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em EaD.

De acordo com T3, T6, T8, T10 e T11 o domínio da informática e de suas funcionalidades é fundamental para que o tutor desempenhe suas funções. Para T4 esse profissional:

[...] tem que vivenciar a era da informática em todas as situações, por que todas as ferramentas que chegarem até nós são recursos que a gente tem pra utilizar dentro da disciplina que você está trabalhando. (T4)

Além disso, para T1, T2, T3, T4, T5 e T9 afirmaram que é imprescindível dominar os conhecimentos específicos ministrados nas disciplinas dos cursos, segundo explicitado nos excertos das entrevistas abaixo apresentados:

A pessoa tem que estudar, por que se ela não estudar... Não tem como você não ensinar o que você não sabe. (T2)

Conhecimento na área específica do curso, isso eu acho que todo tutor precisa. Nós estamos atuando por disciplina [...]. (T3)

Eu acho que tem que ser professor, até um pouco mais, por que você está falando alguma coisa, o outro ouve. Na plataforma você escreve e aquilo fica ali, é um documento. Então tem que ter habilidade de saber o que está escrevendo, saber o que está propondo, tem que saber conversar com o outro (T4).

Você tem que ter conhecimento do que você está ensinando, senão você não consegue atuar na área. Você tem que estudar para reaprender aquilo que você não lembra [...]. (T5)

Posso dizer que até então, antes da experiência real, minha impressão sobre o papel da tutoria era bem reduzida. Posso dizer, com certeza, que a condução de um curso EaD de qualidade exige uma formação sólida do tutor, tanto em termos teóricos e metodológicos como em termos tecnológicos. (T9)

De acordo com T6 e T10 o tutor deve possuir a capacidade de dialogar e interagir com os cursistas, contribuindo para o desenvolvimento destes ao longo de sua jornada no curso a distância:

[...] mesmo sendo no virtual você tem que ter essa capacidade de conversar com os alunos e a pessoa tem que estudar o tempo todo. Esse foi um dos motivos que eu entrei, por que você acaba tendo que estudar tudo de novo. (T6)

Paciência, didática, objetividade, capacidade de interação com alunos. A atuação do tutor acontece num ambiente virtual, por isso a gente tem que ter sensibilidade para entender as demandas dos estudantes e contribuir da melhor maneira possível com a sua formação. (T10)

Outras competências foram enumeradas por T7:

[...] dinamismo, disciplina, habilidade de comunicar-se bem, proatividade e comprometimento. (T7)

O pensamento de Freire (2001) resume e justifica com maestria a importância do preparo anterior ao exercício da tutoria. Para ele

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo (p. 259).

Portanto, a formação do tutor deve ser refletida criticamente para que não seja reduzida ao desenvolvimento de competências relacionadas ao saber fazer algo, mas sim proporcionar capacidade de questionamento constante de suas práticas, por meio do qual se buscam as razões e/ou motivos desse fazer (CABANAS; VILARINHO, 2007).

Potencialidades e fragilidades da tutoria

Ao serem convidados a enumerarem as potencialidades de sua atuação enquanto tutores na EaD os sujeitos da pesquisa apontaram o fato de serem participantes ativos na formação dos estudantes como sendo um dos aspectos mais significativos da tutoria.

Além disso, o fato de contribuírem com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos demanda estudo e capacitação constantes, sendo também um ponto positivo relacionado à prática tutorial.

A utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação, a flexibilidade para o atendimento aos discentes sem a rigidez imposta pelo modelo de educação presencial e a formação de redes de relacionamento foram outras questões apontadas como positivas quando se fala de tutoria na EaD.

Figura 4 – Potencialidades da tutoria



Fonte: dados da pesquisa

T1, T5 e T7 externaram satisfação em fazer parte do processo formativo dos alunos:

[...] a gente participar da formação, acho que isso é primoroso! Fazer parte! Hoje eu percebo, como tutora, que os alunos nos veem muito mais como referência que os próprios professores. Eu já cheguei em locais que as pessoas foram me receber com o maior carinho e eu era tutora a distância! Isso é muito legal, fazer dessa contribuição. Indicar leituras, mediar algumas possibilidades para resolver questões que os alunos estão com dificuldade. (T1)

[...] conseguir atingir o objetivo de fazer com que os alunos consigam chegar ao final do curso. O tutor além de tirar dúvidas, ele estimula os alunos a fazer as atividades, as provas. Eu acho que a gente conseguiu atingir esse objetivo de chegar ao ponto final, que é a formação deles. (T5)

Eu me sinto participante da formação dos alunos, eu contribuo para que eles consigam chegar ao final do curso. (T7)

Outro aspecto positivo levantado por T2, T3, T4 e T6 é a possibilidade de se manter atualizado quanto aos conteúdos, tendo em vista a necessidade de contribuírem com questões que perpassam o simples estímulo aos discentes e a correção de atividades:

Ponto positivo é você poder, também, estudar. Por que você, com a tutoria, estuda obrigatoriamente. Quando você está fora não sente aquela obrigatoriedade. (T2)

O aprendizado. Para mim o principal ponto é o aprendizado. Eu vejo que isso é um ponto positivo, que a gente aprende muito. (T3)

A gente lê tanto, a gente participa de tanta coisa, a gente está tão inserido! Você vive a disciplina. Você ouve o que o outro fala e vê o que o outro faz. (T4)

É um momento de bastante estudo, eu revejo todo conteúdo, eu vejo quais são as fragilidades dos alunos. (T6)

A formação de redes de relações, ou seja, a interlocução dos tutores com os estudantes, com as coordenações dos cursos e com os professores, também foi lembrada pelos entrevistados:

A gente cria redes de credibilidade. Se você fizer um bom uso da palavra, do seu tempo de orientador, de mediador, você vira uma referência para aquela comunidade. (T1)

A formação de uma rede de relações, acho que isso também é importante. (T3)

[...] boa interação com os alunos, colegas e coordenação. Na tutoria eu conheci pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento profissional. (T10)

A flexibilidade na distribuição da carga horária de dedicação à tutoria foi apontada como um atrativo por T6, T8 e T9:

Vamos dizer que fosse a minha única atuação. É interessante que eu poderia desenvolver minhas atividades com horários flexíveis. Eu que determino a forma como disponibilizo meu tempo. (T6)

A liberdade de atuação e a possibilidade de que eu construa minha grade de horários para dar conta das minhas atribuições de tutor. (T8)

Eu gosto da ideia de poder trabalhar sem estar presente às aulas, por que assim eu posso ajustar os horários para me dedicar à educação a distância sem pesar muito. (T9)

Segundo T2, T8, T9 e T11, outra potencialidade relacionada ao cotidiano na tutoria diz respeito às novas possibilidades de formação proporcionadas pela EaD, tanto em termos metodológicos como pelas ferramentas que podem ser empregadas por intermédio das TICs.

[...] é uma nova configuração de ensino. Não é mais aquele tipo de ensino tradicional, dentro da sala de aula. Então a sala de aula é o AVA. (T2)

A possibilidade de aprendizado através de novas ferramentas, que podem ser utilizadas na formação em nível superior. (T8)

[...] a possibilidade de poder testar novas situações de aprendizagem, de poder experimentar as estratégias pedagógicas aplicadas à EaD. (T9)

Amadurece o professor para o ensino com metodologias dinâmicas e outras formas de comunicação. Fica até mais estimulante para os alunos por que podemos usar vídeos e outros recursos, como chat e fórum. (T11)

Apenas um dos tutores (T3) elencou a remuneração como um dos pontos positivos proporcionados pela atuação na EaD.

As principais fragilidades levantadas pelos participantes do estudo, referentes ao exercício da tutoria são apresentados na figura a seguir:

Figura 5 – Fragilidades da tutoria



Fonte: dados da pesquisa

A baixa remuneração é considerada uma das fragilidades da tutoria indicadas por T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7 e T8:

A bolsa hoje eu vejo como uma pauperização do trabalho docente. Eles estão substituindo o professor pelos tutores. Isso é gravíssimo! Isso é exploração do trabalho! Quem está nessa lida não tem que encher o curso de mediadores, não. A gente tem que pensar em organismos ou numa valorização desse cara. Por que hoje a gente tem uma bolsa com o valor muito a desejar. (T1)

Pelo contato que nós temos com os estudantes, a bolsa poderia ser bem melhor. Isso estimularia mais. No curso em que eu atuo muitas pessoas saíram. Eu nunca vi isso, mesmo com essa bolsa de valor pequeno, mas que auxilia, muitos tutores saíram. Desde o primeiro semestre nós perdemos muitos tutores e eu penso que uma bolsa maior faria com que pessoas boas entrassem no curso e permanecessem. (T3)

[...] a gente perceber o que é feito em troca desses R\$ 765,00, é um compromisso e tanto! E o professor não tem a mesma postura que o tutor tem. É muito por amor mesmo! É muito por gostar, pela atuação, pela inserção, por você estar aqui, de você estar atuando. (T4)

Com relação à remuneração o governo usa um trabalho barato, é uma exploração da mão de obra. Eu acho que deveria criar uma forma de contratação desses tutores, e não dar uma bolsa. Pode ser um problema para o governo, por que nós temos todos os indicativos de que nós somos funcionários, vamos dizer assim: nós temos que cumprir horário, nós temos que assinar folha de ponto. Nós somos, entre aspas, funcionários. Nós estamos fazendo um trabalho que para o governo está sendo baratinho. (T5)

Com relação aos pontos negativos, eu começo com a pergunta que você fez sobre a tutoria: se você considerar o meu caso, que sou mestre, eu tenho que disponibilizar 20 horas da minha carga horária para poder atender esse cargo, onde eu recebo R\$ 765,00 por mês. Se você fosse olhar isso como questão de valor seria um ponto negativo. Por que você distribui uma grande parte do seu tempo para uma coisa que não dá retorno financeiro. (T6)

A remuneração fica muito abaixo até do valor de mercado, para o tanto de coisa que a gente faz e a contribuição que podemos dar enquanto tutores para a formação dos nossos alunos. (T7)

Acho que o valor da bolsa poderia ser maior. Talvez o suficiente para que seja uma segunda renda, de fato. Não que, devido ao valor, não se trabalhe direito, mas penso que o valor atual é um tanto desestimulante. (T8)

Outro problema apontado por T1 e T6 é a dificuldade de comunicação entre os tutores e os professores especialistas e conteudistas, que causa descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a falta de autonomia do tutor para tomar certas decisões e até mesmo para tirar dúvidas dos estudantes, o que fica evidente nos trechos abaixo, extraídos das falas destes tutores:

[...] a falta de contato do tutor com os professores. Às vezes os professores não respondem os nossos e-mails. Existe uma falha [...]. Isso te prende, por que você não pode falar em nome da disciplina, você precisa da autorização do professor e quando ele não te responde você tem que ir até a coordenação. (T1)

[...] em muitas dúvidas que os alunos têm, a gente como tutor não pode atender imediatamente, tem que esperar a posição do professor. Falta uma presença maior do professor especialista ou maior autonomia para o professor-tutor. (T6)

Além deste aspecto negativo, T1 e T2 enumeram a hierarquização entre as funções de professor e de tutor, evidenciada, nas palavras da primeira, pela diferença no valor pago a título de remuneração para ambas as funções. A segunda complementa, ao afirmar que:

Me sinto mais como executora, executando aquilo que já foi planejado por alguém que, às vezes, nem conhece a realidade dos alunos. Essa questão de você não se sentir como professora, falta de reconhecimento. Não recebo como tal e não tenho reconhecimento como tal. Parece que você é só um bolsista, um estagiário do curso, fazendo uma analogia (T2).

Mesmo que, em princípio, não seja necessariamente uma fragilidade da atividade tutorial em si ou mesmo um reflexo dela, T6, T10 e T11 demonstram preocupação com relação ao fato de se depararem com o desinteresse e/ou falta de dedicação aos estudos por parte dos alunos.

O aluno da educação a distância é o mesmo do presencial, a diferença é que ele tende a ter mais dificuldade por conta de não ter esse contato

presencial, não ter aquela obrigatoriedade de todo dia ir à instituição. Outro ponto negativo é essa necessidade que a gente tem do *feedback* do aluno. Se o aluno não responde você acaba se sentindo mal por aquilo e muitas vezes você manda mensagens, tenta conversar por chat e ele não responde. Eu me sinto, muitas vezes, desprestigiado. (T6)

[...] dificuldade em conseguir que os alunos participassem de forma mais ativa. Eu acho que o aluno da EaD tem que se dedicar mais, mostrar mais interesse, por que não é fácil manter uma rotina de estudo fazendo curso a distância, então, ele tem que ser mais comprometido. (T10)

Muitas vezes eu percebo um certo desinteresse por parte dos alunos, eu acho que eles devem ter mais autonomia em buscar o conhecimento e não esperar que o professor e o tutor entreguem todo o conteúdo. Hoje a informação circula em diversos canais e está mais acessível. Eu acredito que o esforço de quem faz EaD tem que ser maior. (T11)

Para T9 um dos problemas de se atuar como tutor na EaD é o equívoco de se pensar que o trabalho desenvolvido a distância permite que seja conciliado com outra atividade profissional, dada a exigência em termos de preparação e mesmo de dedicação para o bom desempenho da tutoria.

Ser professor e ser tutor: distanciamentos e aproximações

Ao propor aos sujeitos desta pesquisa que refletissem sobre o *ser professor* e o *ser tutor* buscou-se identificar em suas falas os distanciamentos e as aproximações entre estes dois ofícios na educação a distância. Neste estudo os termos *professor* e *tutor* são tomados como classificações ou denominações oriundas de atribuições diversas, ou seja, no contexto da EaD promovido pelo Sistema UAB cada um destes profissionais da educação possui funções específicas no desenvolvimento dos cursos.

Ao professor cabe estabelecer a fundamentação teórica do curso e a preparação do material didático, bem como a proposição de tarefas. O tutor atua na mediação do processo de ensino e aprendizagem, tirando dúvidas, promovendo discussões a respeito dos conteúdos e avaliando os alunos (FNDE, 2015; NUNES, 2013; MEC, 2007).

Nesta pesquisa, quando se questionou sobre a existência ou não de diferenças na atuação dos professores (especialistas e conteudistas) e dos tutores, na EaD, emergiram três tipos de percepção: o professor é responsável pelo planejamento e pelos conteúdos das disciplinas; não há diferenças; há diferenças,

pois o tutor se coloca muito mais à disposição dos estudantes para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em comparação aos professores.

As falas de T5 e T10 vão ao encontro do que foi exposto acima. Para estes tutores existe uma delimitação bem evidente entre as funções:

Eu acho que o professor é o conteudista, é ele que vai lançar a disciplina e vai dar o caminho que ele quer pra disciplina. A gente só vai ajudar o aluno a desenvolver aquele caminho. (T5)

O professor prepara o material e faz todo o planejamento da disciplina. Cabe ao tutor acompanhar as postagens, tirar dúvidas e corrigir as atividades. (T10)

De acordo com Hackmayer e Bohadana (2014) “docente é o professor que concebe, que cria, que é capaz de gerir o sistema”, no entanto, “o tutor também é um docente” (p. 228-229). Consoante a este pensamento, T1, T2, T4 e T11 não visualizam dessemelhanças na práxis destes dois profissionais da educação, partindo-se do pressuposto de que grande parte dos tutores apresentam formação em licenciaturas e ao se analisar as atuações de cada um na educação a distância.

Apesar de T1 finalizar a sua resposta com as mesmas afirmações de T5 e T10, fica bem claro nas suas palavras que as diferenças terminam quando se analisam as práticas do professor e as do tutor:

Para mim, na minha prática, não. E é por isso que eu acho que há uma pauperização, há uma desconsideração de que o tutor também é um professor, por que o tempo inteiro a gente está negociando sentidos. O tempo inteiro a gente está mediando com o menino que está lendo, com a menina que está lendo. O sujeito que está lendo diz assim: ‘olha, isso eu não compreendo, por que ele pediu isso (?)’. A gente está articulando o tempo inteiro. Para ser professor, o que muda? O termo muda? Os mecanismos que a gente vai acionar? Hoje, o professor é quem posta e o tutor é quem corrige, é quem acompanha. Então, quem está na mediação? (T1)

T2 chama atenção para o fato de que para se vincular à cursos de formação de professores (licenciaturas) o tutor deve, obrigatoriamente, ser licenciado na área específica ou em área correlata na qual pretende atuar, sendo, portanto, professor de formação. Para ela não há diferença nas práticas, ficando esta restrita ao aspecto salarial.

T4 salienta que além da diferença salarial existe a questão do vínculo com a instituição. Especificamente na UFES os professores conteudistas e pesquisadores vinculados aos cursos EaD são docentes efetivos da Universidade:

A disciplina tem uma ementa, tem um plano de aula. Mas não é só isso. Não tem diferença, eu acho que não. Só no reconhecimento, na remuneração no vínculo que eu tenho com a Universidade. O papel do tutor é o papel do professor. O tutor é um professor. (T4)

De acordo com T11 a diferença é apenas na modalidade de docência. Para ela, “assim como o professor é preceptor, o tutor também o é”. Este profissional da educação estabelece vínculo com os alunos devido a sua responsabilidade em acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (DEMARCO; HONORATO, 2013).

Já o distanciamento para com os alunos foi apontado por T3, T6, T7, T8 e T9 como uma disparidade entre as práticas cotidianas do professor e do tutor:

[...] o professor está muito distante dos alunos. Nós tivemos a situação de serem agendadas quatro atividades numa mesma semana para os alunos. Se minimamente a coordenação do curso, os professores tivessem algum contato, que tivesse uma web com os alunos, jamais esse agendamento aconteceria, por que eles entenderiam que é impossível pra uma pessoa que faz um curso a distância estar disponível quatro dias da semana pra ir ao polo. (T3)

O professor não lida diretamente com o aluno. Ele prepara toda a aula, e muitas vezes é via web, já o tutor tem atividades específicas na condução das atividades, como correções, orientações e forte interação com os estudantes. (T7)

Para T6 o papel do professor, no contexto da EaD ora analisado, resume-se a produção do material didático. Segundo ele, “quem está atuando mesmo como professor é o tutor”.

De acordo com T8, na educação a distância o professor deve se fazer mais presente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes:

[...] o tutor é um auxiliar do processo, cabendo ao professor a atuação tal como é no presencial, ou seja, mais atuante e proativo. Penso que o professor deveria ter uma atuação mais contundente e, na EaD, isso não acontece como deveria. O tutor é um auxiliar do processo e, muitas vezes, devido ao modo como se dão as relações, este acaba por realizar o serviço do professor. (T8)

Para T9 as funções do professor e do tutor apresentam um afastamento o qual não deveria existir. Segundo ele, o tutor é subutilizado na educação a distância, mesmo com a constatação de que participa ativamente da formação discente:

Infelizmente, a organização atual dos cursos EaD, discriminam os tutores em termos de tarefas. O tutor é visto mais como uma espécie de monitor do chamado professor especialista. Claro que a figura do professor especialista tem sua razão de ser, até pelo fato de ele dominar em maior grau o conteúdo da disciplina ofertada. Mas não há explicação para existir o

distanciamento que se deu entre esses dois atores dentro da prática de ensino na EaD. O professor especialista, na maior parte das vezes, se resume a autoria do conteúdo e do mapa de atividades e das avaliações, participando muito pouco da vida do aluno. (T9)

Com o intuito de aprofundar essa discussão recorre-se novamente ao Anexo I da Resolução nº 8/2010 do Conselho Deliberativo do FNDE, no que concerne às funções do professor e as do tutor nessa modalidade educacional. Percebem-se afinidades entre as atividades típicas desempenhadas pelos tutores e pelos professores, concluindo-se que o primeiro exerce funções tipicamente docentes, dentre as quais se destacam: mediar os conteúdos propostos com os alunos, acompanhar o desenvolvimento das atividades, elaborar relatórios mensais e auxiliar a coordenação do curso no processo avaliativo discente e das disciplinas (FNDE, 2015).

Com base nas falas dos entrevistados deste estudo percebeu-se a presença marcante de termos como “mediação”, “orientação”, “compartilhamento” e “motivação”, para descrever a representação da docência. Do mesmo modo, ao serem convidados a se manifestarem sobre o que representa ser tutor os mesmos termos emergiram, acrescidos de “articulação” e “interlocução”.

Comparando-se as respostas tem-se a noção exata da aproximação das representações acerca da docência e da tutoria. Ao responder à questão sobre a que representa ser professora, T1 proferiu as seguintes palavras:

Professorar, eu criaria um termo. É agir numa mediação, numa integração contínua de uma rede de saberes. Então, há um universo de questões que perpassam ser professor, pra mim, é transitar nesse universo. Se eu não puder contribuir para que o outro amplie seus horizontes de conhecimento, como professora eu também não posso negar as oportunidades que ele possa ter de conhecer esses mecanismos. Ele pode não fazer uso de nada, mas eu tenho como obrigação e compromisso ético mediar esse conhecimento do aluno. (T1)

Em seguida, após ser perguntada sobre o que é ser tutora, a mesma T1 disse:

Articular. É ser um articulador. Eu preciso, de alguma forma, traduzir a disciplina com uma prática do aluno. Então, eu estou entre o professor, o programa e o aluno. Eu sou esse elo, que tá circulando entre essas linhas. E se a gente massacrar esse aluno, ele reclama ou desiste. Se a gente negligenciar esse aluno, também ele fica desestimulado ou começa a criar estratégias de fuga. (T1)

Depreende-se que para esta entrevistada o ofício docente equivale ao tutorial, na medida em que as práticas e atribuições narradas apresentam como objetivo principal o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Do mesmo modo, na visão de T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10 e T11 visualizam-se aproximações entre as práticas do professor e do tutor na EaD, ainda que se considerem as atribuições específicas de um e de outro indicadas pelos participantes desta pesquisa, levando-se em conta as respostas abaixo (Tabela 2), a partir do questionamento *para você o que representa ser professor (a) e para você o que é ser tutor (a)*, respectivamente:

Tabela 2 – Aproximações entre as funções docente e tutorial

TUTOR	SER PROFESSOR	SER TUTOR
T2	Ser professor, para mim, hoje, não é você ser o detentor do saber, mas você poder aprender com o aluno e vice-versa.	Ser tutor é você também ter essa habilidade de você poder aprender, também, com os alunos. Porque também apesar de eles estarem começando a graduação, são bem informados. Porque hoje a informação está disponível.
T3	Professor é aquela pessoa que se propõe a dividir, compartilhar aquilo que ele pensa que aprendeu, e aprender, também, com o grupo. Para além daquela pessoa que se propõe a transmitir conhecimentos, seria aquele profissional que se propõe a compartilhar.	Nas experiências que eu tive o tutor é mediador, mas ele é muito professor, também. Ele desenvolve esses dois papéis. O tutor deveria ser o mediador entre os professores especialistas, a coordenação do curso e os alunos.
T4	Ser professor significa que você não está parado. Não é professor aquele que está parado. Você está lendo, você está viajando, você está trabalhando, fazendo um congresso, você está fazendo alguma coisa muito boa para o seu crescimento.	Tutor é cuidar. É ser professor e tutor. Você tem que cuidar dessa pessoa. Você tem que estar sempre controlando, colaborando, possibilitando, ajudando, indicando.
T5	Eu vejo como algo positivo para o país! A gente está ingressando no ensino a distância... Eu tinha uma certa dúvida de não dar certo. Mas eu vi que funciona tão bem como no presencial, os alunos aprendem e eu me sinto muito feliz por participar da formação	Representa, também, uma oportunidade de ajudar essas pessoas. Fico feliz por atuar como tutor e poder ajudá-los em sua formação.

TUTOR	SER PROFESSOR	SER TUTOR
	desse alunos, pessoas que nunca teriam oportunidade de estar numa Universidade Federal, estando lá no interior do Estado, não teriam condições de vir aqui estudar. Isso deu uma oportunidade ímpar pra eles.	
T6	Eu sempre tive como ideal que professor é aquele que participa da formação dos indivíduos, buscando sua formação plena, tanto a partir dos conhecimentos que você pode compartilhar [...]. Você não está formando um indivíduo apenas pra saber um conteúdo, você tá formando um cidadão.	Voltando para o curso onde eu atuo, lá o professor é uma figura ausente para os alunos. Lá você não tem esse formador, quem tem esse papel de formador é o tutor. Tanto que algumas instituições não utilizam o termo 'tutor', utilizam 'professor a distância', e eu acredito que ela estaria mais adequada de acordo com o que nós realizamos. O contato direto com os alunos, de formação, discussão quem faz é o tutor. O papel do tutor está muito próximo do papel do professor.
T7	O professor tradicional deve ser um facilitador e representa não só aquela pessoa que transmite conhecimentos, já que as informações estão disponíveis, acessíveis a quem quiser. Nesse caso que o professor deve atuar motivando, orientando, trabalhando junto com os estudantes.	Tutor é o profissional que conduz, acompanha, incentiva, coordena as atividades dos estudantes, participa, mesmo, de todo o desenvolvimento dos alunos, do processo de ensino-aprendizagem. Ser tutor é também ser professor.
T8	O professor é aquele que participa do desenvolvimento dos seus alunos, verifica as questões de aprendizagem e orienta os estudos para que eles cheguem ao objetivo de se formarem.	Ser tutor significa atuar como um orientador da busca pelo conhecimento por parte do aluno. É orientar os estudos a cuidar para que o que foi proposto no planejamento do curso seja atingido e que os estudantes tenham êxito, atingindo a formação. Eu acho que o tutor é professor.
T9	Muito mais do que transmitir informações e fazer avaliações do suposto aprendizado o professor deveria ser um orientador e mediador da autoaprendizagem.	O tutor é antes de tudo um professor. Mas, por questões de separação entre as modalidades de ensino, o tutor tem exercido um papel que mais se aproxima do conceito de professor

TUTOR	SER PROFESSOR	SER TUTOR
		moderno [...].
T10	É ensinar o aluno a estudar, a buscar as informações que necessita em fontes bibliográficas confiáveis e de qualidade, a expor seu ponto de vista de forma clara e assim contribuir para a formação do conhecimento.	É ser um interlocutor entre professor e aluno. Possui objetivos semelhantes aos do professor com exceção em ministrar as aulas e preparar as atividades.
T11	É ser educador, formar pessoas para o mercado de trabalho, mas também para vida. O professor é um direcionador para ampliação do conhecimento do aluno. Um incentivador da pesquisa.	Tutor é um interlocutor entre o aluno e o conhecimento. Auxilia o professor no fomento ao ensino. Tira dúvidas e avalia tarefas. Na prática tem as mesmas funções do professor.

Fonte: dados da pesquisa

Dessa forma, a partir da atribuição de funções docentes e tutorias no modelo de EaD proposto pela UAB no dispositivo apresentado acima, bem como dos dados levantados neste estudo, conclui-se que há aproximações no exercício destas duas categorias profissionais, evidenciadas nas falas dos tutores os quais participaram deste estudo.

O termo *tutor* é questionado por Silva (2011) e por Mill *et al.* (2008), por exemplo, os quais sugerem como designação mais adequada *professor-tutor* e *docente-tutor*, respectivamente.

No entanto, nesta pesquisa optou-se por utilizar a denominação oficial para caracterizar este profissional tendo em vista seu emprego pelo MEC, por meio da UAB e do FNDE, instâncias que gerenciam e financiam a oferta de cursos a distância no Brasil, bem como seu emprego na Secretaria de Ensino a Distância da UFES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da oferta de vagas em cursos de formação de professores para atuação na educação básica coloca o Sistema UAB como uma das mais importantes políticas públicas implementadas na educação brasileira (CAPES, 2013).

No entanto, o gerenciamento da formação docente por meio da EaD precisa ser aprimorado, principalmente no que tange aos processos de controle e acompanhamento das ações, as quais ocorrem de forma descentralizada, demandando maior integração entre os entes envolvidos no processo de consolidação e desenvolvimento dessa modalidade de educação (LIRA; LIMA, 2014).

Para Gatti (2009) a educação a distância “[...] é um campo muito eivado de ideologias e cheio de radicalizações polarizadoras” (p. 113). Ainda de acordo com esta autora

Embora as normas que regulam a expansão da EaD insistam na sua integração ao Plano de Desenvolvimento Institucional das IES, a tendência à criação de estruturas paralelas e independentes para a montagem e funcionamento desses cursos parece continuar sendo a regra, uma vez que ainda não se rompeu com a tradição de segregação dessa modalidade de ensino em relação aos cursos presenciais, que constituem o *modus operandi* pelo qual a universidade sempre representou o seu próprio funcionamento (GATTI, 2009, p. 114).

Dentre os atores envolvidos nesse contexto, optou-se por investigar as representações sociais de tutores a distância que atuam em cursos ofertados pela SEAD/UFES, objetivando entender como a atividade docente é ressignificada no contexto da EaD. Como limitações do estudo, mesmo considerando-se que na pesquisa qualitativa a quantidade de participantes é menos importante do que a qualidade do estudo (VIEIRA; ZOUAIN, 2006), aponta-se a baixa adesão ao convite para compor a amostra e a concisão de alguns partícipes durante a entrevista, os quais foram econômicos em suas falas, o que em gerou dificuldade para concluir a análise de determinadas respostas.

As questões da pesquisa foram propostas com o intuito de levantar informações a respeito do processo de ingresso na carreira docente e na tutoria de cursos a distância, bem como sobre formação, competências e habilidades

requeridas para atuação na tutoria EaD, além da tentativa de desvendar a natureza da prática tutorial.

As especificidades da educação a distância demandam novas práticas pedagógicas, tendo em vista a ruptura com o paradigma tradicional do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que os aspectos espaciais e temporais de interação não seguem o mesmo padrão do ensino presencial (MEC, 2013a; ALVES, 2011; BEHAR, 2009).

Grande parte dos estudos em EaD tomam como objetivo pesquisar a atividade tutorial nas suas diversas interfaces, e uma parcela considerável aborda questões relacionadas aos aspectos trabalhistas, notadamente o vínculo de trabalho e a remuneração, bem como almejam desvendar a identidade profissional do tutor (COSTA; KNUPPEL, 2014; HACKMAYER; BOHADANA, 2014; BRUNETTA *et al.*, 2013; MENDES, 2012; SILVA, 2011; BARRETO, 2008; CABANAS; VILARINHO, 2007).

Com base nessas pesquisas e a partir da análise dos dados do presente trabalho constata-se que a ação docente centra-se na figura do tutor, o que vai de encontro ao proposto pelo Sistema UAB, o qual se fundamenta na existência de hierarquia entre as funções docente e tutorial (MATTAR, 2012; SILVA, 2011; MILL *et al.*, 2008).

O processo de hierarquização pode ser vislumbrado quando são comparados os valores das bolsas pagos aos profissionais que produzem e/ou coordenam a produção do material didático e aos que lidam diretamente com os alunos, acompanhando o desenrolar do ensino e da aprendizagem. Ou seja, a formação na EaD fica a cargo do tutor, o qual atua como substituto do professor (MENDES, 2012; SILVA, 2011). Além da baixa remuneração para desempenhar a tarefa docente, o tutor não possui qualquer vínculo de trabalho com a IFES (BARRETO, 2008).

No entanto, a própria Mendes (2012) pondera que a substituição de bolsistas por profissionais concursados demandaria um vultoso investimento do governo federal, além do que os cursos EaD promovidos pelas IES em parceria com a UAB não são ofertados em fluxo contínuo, não justificando a contratação de tutores por intermédio de concurso público. De qualquer forma, deve-se pensar em uma forma

de contratação destes educadores que lhes proporcione direitos trabalhistas, tais como férias, 13º (décimo terceiro) salário, dentre outros.

Dessa forma, levando-se em conta o caráter eminentemente docente que reveste a prática tutorial na educação a distância, consideramos pertinente o conceito de polidocência proposto por Mill (2010), o qual assim denomina o “conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD” (p. 23).

Portanto, a atuação pedagógica do tutor deve ser reconhecida e valorizada, principalmente quando se analisam os pré-requisitos para pagamento de bolsistas contidos na Resolução nº 8/2010 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (FNDE, 2015; MEC, 2007).

Além disso, levando-se em conta a relevância da atuação tutorial na EaD, o trabalho do tutor precisa ser regulamentado em termos de contrato de trabalho, carga horária, número de alunos atendidos, remuneração e disponibilidade de equipamentos tecnológicos necessários para o exercício da tutoria (MENDES, 2012).

Sugere-se que as questões abordadas nesta pesquisa sejam discutidas no âmbito da ANDIFES e do Fórum Nacional de Coordenadores UAB e se apontem soluções a serem encaminhadas ao MEC para as demandas dos tutores participantes deste estudo e dos trabalhos referenciados, abaixo indicadas:

- Regulamentação da profissão de tutor de cursos a distância;
- Formação mínima necessária para atuação deste profissional na EaD;
- Vínculo de trabalho mantido entre o tutor e a instituição na qual são desenvolvidas as suas atividades, garantindo direitos trabalhistas; e
- Remuneração adequada ao desempenho de suas funções, bem como o reconhecimento da docência inerente à práxis tutorial.

Com este trabalho pretende-se contribuir para as discussões acerca da tutoria em cursos EaD. Aponta-se a necessidade de mais estudos sobre essa temática com

vistas a colaborar com o desenvolvimento da educação a distância e, por conseguinte, com o aprimoramento da formação de professores por intermédio dessa modalidade educacional.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, J. M. de; SANTOS, F. de A.; GONZAGA, L. L. **Processo identitário de tutores a distância revelado através da teoria das representações sociais** – um estudo de caso. 20º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED. Curitiba/PR. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/223.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. **Representações e práticas sociais**: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. Temas em Psicologia da SBP, v. 8, n. 3, p. 257-267, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a05.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf. Acesso em: 11 ago. 2014.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Legislação EaD consolidada**, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância**: entre a expansão e a redução. Educação & Sociedade, v. 29, n. 104, p. 919-927, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Portaria nº 170, de 5 de dezembro de 2012. Institui o Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 7 dez. 2012. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=40&data=07/12/2012>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRUNETTA, Nádia *et al.* **As representações sociais dos tutores sobre a atividade de tutoria em cursos de especialização em Administração na modalidade a distância**. Revista Organizações em Contexto – *on line*, v. 9, n. 17, p. 79-98, 2013. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/3329/pdf_68. Acesso em: 19 ago. 2014.

CABANAS, M. I. C.; VILARINHO, L. R. G. **Educação a distância: tutor, professor ou tutor-professor?** In: 5º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. Rio de Janeiro/RJ, 2007. Disponível em: <https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesaraiainmaculada.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de leis e outras proposições**, 2015. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em 14 jul. 2015.

CARMO, C. R. S.; CARMO, R. de O. S. **Tutor em EAD**: uma análise das concepções e práticas pedagógicas no ensino superior. Revista Triângulo, v. 4, n. 1, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/187>. Acesso em: 17 jul. 2015.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Informação & Sociedade: Estudos, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>. Acesso em: 28 mai. 2015.

COLBARI, Antonia. **A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa**. In: SOUZA, Eloisio Moulin de (Org.). Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: EDUFES, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/939/1/Versao%20digital%20livro%20edufes%20metodologias%20e%20analiticas%20qualitativas.pdf.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2014.

CONCEIÇÃO, S. C.; SILVA, B. D. da; EUZEBIO, M. P. S. **Representações sociais de docentes e alunos sobre educação a distância on line**: Resistência e/ou Preconceito? Universidade do Minho: Cied. Guimarães: Portugal, 2011, p. 1256-1275. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14354/1/Representa%C3%A7%C3%B5es%20Sociais%20de%20Docentes%20e%20Alunos%20sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20Online.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

CONSULTOR JURÍDICO. **Tutor de educação a distância tem direito a salário de professor**. 2014. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2014-out-29/tutor-educacao-distancia-direito-salario-professor>. Acesso em: 21 nov. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano nacional de formação de professores da educação básica**. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 mar. 2015.

COSTA, C. J. da; PIMENTEL, N. M. **O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil**. Educação Temática Digital, v. 10, n. 2, p. 71-90, 2009. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/01/pdf_74c1774841_0007661.pdf. Acesso em: 29 jan. 2015.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o Programa Universidade Aberta do Brasil em questão**. Revista HISTEDBR – *on line*, v. 12, n. 45, 2012. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/histedbr/article/view/3097>. Acesso em: 26 jan. 2015.

COSTA, M. L. F.; KNUPPEL, M. A. C. **As representações sociais do trabalho do tutor presencial: limites e possibilidades**. Educar em Revista, n. 4, 2014. Dossiê – Educação a Distância, p. 191-209, 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/38660/24344>. Acesso em: 09 abr. 2015.

DEMARCO, S. R. S.; HONORATO, H. G. **A educação a distância e a tutoria: alguns olhares**. In: V Seminário Internacional de Educação a Distância. Belo Horizonte/MG, 2013. Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Eixo_2.pdf. Acesso em: 30 jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** Educação & Sociedade, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>. Acesso em: 29 jan. 2015.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de pesquisa, v. 115, n. 1, p. 139-54, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115>. Acesso em: 2 set. 2014.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Representações sociais**: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch. Educação & Linguagem, v. 15, n. 25, p. 228-243, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/3354/3075>. Acesso em: 03 nov. 2014.

DURAN, M. G.; VILLAS BÔAS, L. **Pesquisas em representações sociais e educação**. Educação & Linguagem, v. 15, n. 25, p. 13-17, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3345/3066>. Acesso em: 14 abr. 2015.

FARIA, Elísio Vieira de. **O tutor na educação a distância**: a construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. Scientia FAER, v. 2, p. 28-37, 2010. Disponível em: <http://www.f aer.edu.br/revistafaer/artigos/educacao2/elisio.pdf>. Acesso em 6 jul. 2015.

FERREIRA, S. de L.; LÔBO, V. I. T. **De tutor a professor on line**: que sujeito é esse? XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. São Leopoldo/RS. 2005. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/840/826>. Acesso em 6 jul. 2015.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir**: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), 2015. Disponível em: https://www.fn de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 10 jul. 2015.

GATTI, Bernadette (Coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco - Representação no Brasil, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HACKMAYER, M. B.; BOHADANA, E. **Professor ou tutor: uma linha tênue na docência em EaD**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 17, n. 2, p. 223-240, 2014. Disponível em: <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/file/archivo/volumen17-2/profesor.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2015.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*, v. 2, p. 31-61. Lisboa: Porto, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 jul. 2015.

JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado, v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Espaços de mediação e gênese das representações sociais**. Psico, v. 27, n. 1, p. 1-12, 1996. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/2597/1/lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_share_repository_Content_Jovchelovitch,%20S_Espa%C3%A7os%20media%C3%A7%C3%A3o%20g%C3%AAnese_Jovchelovitch_Espa%C3%A7os%20media%C3%A7%C3%A3o%20g%C3%AAnese_2014.pdf. Acesso em: 21 nov. 2014.

JUNIOR, G. C. P.; NOGUEIRA, V. M. R. **Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, n. 1, p. 227-249, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/11.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

LAPA, A.; PRETTO, N. de L. **Educação a distância e precarização do trabalho docente.** Em Aberto, Brasília, v. 23, n.84, p. 79-97, 2010. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>. Acesso em: 13 ago. 2014.

LIRA, L. A. R.; LIMA, B. F. Z. **Desafios da gestão de políticas públicas educacionais para formação de professores no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Revista EmRede, v. 1, n. 1, p. 137-151, 2014. Disponível em: <http://aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/14>. Acesso em: 26 jan. 2015.

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

MENDES, Valdelaine. **O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior.** Educação em Revista, Rio de Janeiro, v. 28, n. 02, p. 103-132, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000200006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 26 ago. 2014.

MILL, Daniel. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância.** In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Orgs.). Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel *et al.* **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo.** Cadernos da Pedagogia, v. 2, p. 112-127, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>. Acesso em: 17 jul. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Legislação da Educação a Distância,** 2013a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia%20&Itemid=865. Acesso em: 11 jul. 2014.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Sistema e-MEC**, 2014. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 ago. 2014.

MORAN, José. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line**. In: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED. Salvador/BA, 2004. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/propostas.pdf. Acesso em: 13 mar. 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 10ª Ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração**: potencial e desafios. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552011000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mai. 2015.

MURTA, Claudia *et al.* **Sonhos presentes, concretizando-se a distância.** Revista Científica de Educação a Distância Paidei@, v. 1, n. 1, p. 1-25, 2008. Disponível em: [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=27&path\[\]=18](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=27&path[]=18). Acesso em: 10 mar. 2015.

NOVELLO, T. P.; LAURINO, D. P. **Coordenação consensual de práticas pedagógicas entre tutores e professores.** Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 15, n. 1, p. 179-191, 2012. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/783/693>. Acesso em: 24 abr. 2015.

NUNES, Vanessa Battestin. **O papel do tutor na educação a distância: o estado da arte.** In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA. 2013. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT2/114143.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2015.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação.** Revista Diálogo Educacional – *on line*, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>. Acesso em: 13 nov. 2014.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; SANTOS, L. **Tutoria em educação a distância: didática e competências do “novo fazer pedagógico”.** Revista Diálogo Educacional, v. 13, n. 38, p. 203-223, 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7642&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 29 jun. 2015.

OLIVEIRA, F. P. M.; LIMA, C. M. de. **A relação tutoria e docência nos cursos de Pedagogia a distância das instituições parceiras da UAB.** In: V Seminário Internacional de Educação a Distância. Belo Horizonte/MG, 2013. Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Eixo_2.pdf. Acesso em: 13 jul. 2015.

ORTH, M. A.; MANGAN, P. K. V.; NEVES, M. F. **Análise das políticas públicas de educação a distância no Brasil: um olhar sobre o ensino superior.** IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul/RS. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3341/180>. Acesso em: 17 mar. 2015.

OSÓRIO, M. R. V.; GARCIA, M. M. A. **Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re)modelando o território de formação de professores.** Cadernos de Educação,

FaE/PPGE/UFPel, n. 38, p. 119-149, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1545>. Acesso em: 17 mar. 2015.

PASQUALINI, Adriana Regina Borges. **Papeis sociais dos tutores em cursos de Licenciatura EAD**: um estudo sobre as representações sociais. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_arquivos/1/TDE-2010-05-25T184447Z-807/Publico/Texto%20Completo.pdf. Acesso em: 3 nov. 2014.

PINTO, Ayvania Alves. **O professor e suas representações sobre cursos de formação em contexto digital**: um estudo de caso em Belém do Pará. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16025. Acesso em: 09 abr. 2015.

ROSSI, G. B.; SERRALVO, F. A.; JOÃO, B. N. **Análise de conteúdo**. Revista Brasileira de Marketing, v. 13, n. 4, p. 39-48, 2014. Disponível em: <http://revistabrasileiramarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/viewArticle/2701>. Acesso em: 13 nov. 2014.

SANTOS, Cleusa Ribeiro dos *et al.* **O uso pedagógico do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da UNESC**: avaliação em disciplinas semipresenciais. *In*: 14^o Congresso Internacional de Educação a Distância da ABED. Santos/SP. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/592008104041PM.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SCHLOSSER, Rejane Leal. **A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância**. Colabor@ - Revista Digital da CVA, v. 6, n. 22, p. 1-11, 2010. Disponível em: <http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/128/112>. Acesso em: 6 jul. 2015.

SCOTTINI, Débora Tiemi. **Aspectos Trabalhistas na EaD**. Juris Way, 2012. Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=7523. Acesso em: 20 ago. 2014.

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** Anos 90, v. 8, n. 13, p. 128-133, 2000. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2014.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do 'ser-tutor' no contexto da educação a distância, hoje.** 2008. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15341?locale=pt_BR. Acesso em: 05 nov. 2014.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização do trabalho docente alcançam um novo ápice?** 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6622/1/2011_TESE_SASILVA.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

SILVA, Solonildo Almeida da *et al.* **Educação a distância e precarização do trabalho docente** (Relatório de pesquisa). Revista Eletrônica Arma da Crítica, n. 4, p. 225-231, 2012. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/relatorio_20131.pdf. Acesso em: 14 ago. 2014.

SOUZA, R. C.; CERQUEIRA, T. C. S. **Representações Sociais do ensino e aprendizagem em Educação a Distância.** Psicologia e Saber Social, n. 3, p. 220-246, 2014. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/psi-sabersocial/article/view/14472>. Acesso em: 09 abr. 2015.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Editais.** 2015. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Legislação,** 2010. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=5. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **Resolução nº 2/2001 do Conselho Universitário.** Cria o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo na Modalidade Aberta e a Distância – EAD. 2013b. Disponível em: http://www2.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_02_2001.pdf. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Resolução nº 65/2000 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo na Modalidade Aberta e a Distância – EAD. 2013a. Disponível em: <http://www2.daocs.ufes.br/resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-652000-cepe>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Resolução nº 8/2014 de Conselho Universitário.** Aprova a reestruturação organizacional da Universidade Federal do Espírito Santo. 2015b. Disponível em: http://www2.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_08.2014_reestruturacao_ufes_com_anexo_0.pdf. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Secretaria de Educação a Distância - Cursos,** 2015c. Disponível em: <http://www.neaad.ufes.br/>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. _____ - **Editais,** 2014. Disponível em: <http://www.neaad.ufes.br/tags/2014>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. _____ - **Polos,** 2015d. Disponível em: <http://www.neaad.ufes.br/polos>. Acesso em 13 ago. 2015.

_____. _____ - **Mapas completos do Espírito Santo (cre@ad's).** 2015a. Disponível em: <http://www2.neaad.ufes.br/mapa/>. Acesso em: 10 mar. 2015.

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. 330 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89218/236473.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 abr. 2015.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

APÊNDICE**APÊNDICE A – Roteiro da entrevista****Questões fechadas – perfil acadêmico-profissional:**

Sexo

- Masculino
- Feminino

Formação acadêmica

- Nível Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Faixa etária

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Acima de 51 anos

Tempo de docência (anterior ao de EaD)

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos
- Sempre atuei na EaD

Tempo de atuação na EaD

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

Questões abertas:

1 - Quais foram os principais motivos que o (a) levaram a ingressar na carreira docente?

2 - Que razões o (a) levaram a atuar como tutor (a) na EaD?

3 - Você participou de curso (s) de formação/capacitação específico (s) para atuar como tutor (a) na EaD? Estes cursos foram oferecidos pela IPES?

4 - Na sua opinião há competências/habilidades específicas para se atuar como tutor (a) na EaD? Enumere-as.

5 - Para você o que é ser professor (a)?

6 - Para você o que é ser tutor (a)?

7 - As ideias que você tinha de como seria atuar como tutor (a) na EaD se confirmaram? Explique.

8 - Quais são os pontos positivos e negativos que você encontra na sua atuação como tutor (a)?

9 - Na sua opinião há diferenças entre a atuação do (a) professor (a) e a do (a) tutor (a)? Quais são estas diferenças, caso elas existam?