

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RENATA DE OLIVEIRA SOUZA CARMO

**DA DOCÊNCIA PRESENCIAL À DOCÊNCIA ONLINE: APRENDIZAGENS DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO ENSINAR A DISTÂNCIA**

UBERLÂNDIA

2018

RENATA DE OLIVEIRA SOUZA CARMO

**DA DOCÊNCIA PRESENCIAL À DOCÊNCIA ONLINE: APRENDIZAGENS DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO ENSINAR A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas
Docentes

Orientadora: Profª. Dra. Aléxia Pádua Franco

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

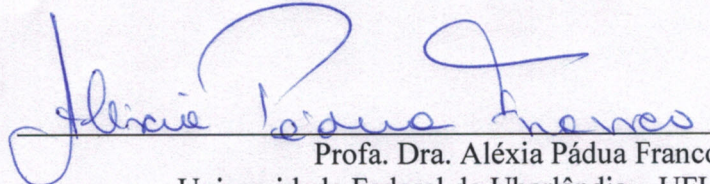
C287d Carmo, Renata de Oliveira Souza, 1977-
2018 Da docência presencial à docência online : aprendizagens de
professores universitários no ensinar a distância / Renata de Oliveira
Souza Carmo. - 2018.
252 f. : il.

Orientadora: Aléxia Padua Franco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.520>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino a distância - Teses. 3. Tutoria entre
pares estudantes - Teses. 4. Ensino superior - Teses. I. Franco, Aléxia
Padua. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

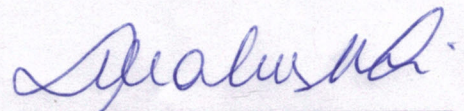
CDU: 37

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Alécia Pádua Franco
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Participação por Vídeo Conferência

Prof. Dra. Maria Cristina Lima Paniago
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB


Prof. Dra. Silvana Malusá
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Ao meu filho Pedro, com amor e esperança.

AGRADECIMENTOS

À Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão da instituição coparticipante deste estudo, pelo consentimento dado à realização da pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelas ricas aprendizagens.

Às professoras Dra. Diva Souza Silva e Dra. Silvana Malusá, pelas contribuições e pelas considerações no exame de qualificação.

Às professoras Dra. Maria Cristina Lima Paniago e Dra. Valeska Guimarães Resende Cunha, pela receptividade ao convite para fomentar o debate da pesquisa na defesa.

À Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco, minha orientadora, pelo cuidado na orientação da pesquisa e pelo crescimento proporcionado com esta experiência.

À Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo Teixeira, pela generosidade com que recebe e incentiva aqueles que querem aprender mais.

À amiga Marisilda Sacani, pelas boas conversas e pelos sábios conselhos.

Ao amigo de tantas lutas, Newton Garcia, pela amizade e pelo companheirismo.

Aos amigos e familiares, pelo encorajamento nos momentos difíceis e pela compreensão de minha ausência.

Aos meus irmãos, Renato e Rafael, mesmo em caminhos distintos, pela companhia e pelo apoio.

Ao meu pai, João, professor por 42 anos, pelo exemplo e pela sensatez.

À minha mãe, Marlene, mulher aguerrida, pelo apoio incondicional e pela coragem no enfrentamento da vida.

Ao meu esposo, Carlos, companheiro de vida e de academia, pelo incentivo, pela colaboração e pela firmeza.

Aos professores participantes deste estudo, pela confiança na pesquisa e pela partilha de experiências únicas.

RESUMO

Esta dissertação trata de como vem ocorrendo, para professores com experiência na docência universitária presencial, a aprendizagem da prática docente na sala de aula online em um programa de EAD de uma instituição de ensino superior. Objetiva investigar as aprendizagens desses professores para ensinar quando, da modalidade presencial, passaram a atuar como professores-tutores online realizando a mediação pedagógica no ambiente virtual de cursos de graduação a distância. Usa como metodologias a história temática oral e a análise documental. Em relação à primeira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de conhecer as aprendizagens construídas e os desafios enfrentados por cinco professores com o perfil delimitado pelo estudo. Quanto à segunda, foram analisadas amostras de interações escritas entre professores-tutores e alunos, postadas em uma ferramenta do ambiente online destinada ao esclarecimento de dúvidas dos discentes, com o intuito de observar ações dos docentes na mediação pedagógica. Evidencia que a aprendizagem do ensinar em cursos de graduação a distância representa uma ressignificação daquilo que esses professores universitários comumente realizavam no contexto presencial devido às especificidades do tempo e do espaço da sala de aula online no que diz respeito ao relacionamento com o corpo discente, à construção do conhecimento e ao trabalho docente. Conclui que os professores universitários que passam a atuar como tutores online devem ser formados, junto aos pares da polidocência em EAD, antes e durante o ensino nessa modalidade a fim de auxiliar na compreensão dessa função docente, na definição de suas condições de trabalho e na constituição de sua identidade profissional.

Palavras-chave: EAD. Tutoria Online. Saberes. Práticas. Ensino Superior.

ABSTRACT

This thesis deals with how it has been occurring, to professors with experience in the face-to-face university teaching, the learning of the teaching practice in the online classroom in a distance education program of a higher education institution. It aims to investigate the learning of these professors to teach when, from face-to-face modality, they started working as online tutors conducting the pedagogical mediation in the virtual environment of distance undergraduate courses. It uses as methodologies the thematic oral history and the documental analysis. In relation to the first one, semi-structured interviews were fulfilled in order to know the acquired learning and the challenges faced by five university teachers with the profile defined by the study. As for the second, samples of written interactions between the online tutors and their pupils were analyzed in order to observe the teachers' actions in the pedagogical mediation; since these samples had been previously posted in a tool of the online environment aimed at clarifying students' doubts. It highlights that the learning of the teaching in distance undergraduate courses represents a new signification of what these university teachers commonly did in the face-to-face context due to the time and space specificities of the online classroom regarding the relationship with the student body, the knowledge construction and the teaching work. It concludes that the university teachers who start working as online tutors should be educated, along with their peers of the distance education collective teaching, before and during the tutoring in this modality in order to help the understanding of this teaching role, the definition of their working conditions, and the constitution of their professional identity.

Keywords: Distance Education. Online Tutoring. Knowledge. Practices. Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EAD	Educação a Distância
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBen	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
TSD	Termo de Saneamento de Deficiências
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	A breve trajetória de uma professora na aprendizagem do ensinar	15
1.2	A necessidade de se aprender sobre o ensinar na graduação a distância...	21
2	PROFESSOR-TUTOR ONLINE E O ENSINO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA CIBERCULTURA.....	29
2.1	Principais marcos legais da educação a distância no Brasil.....	29
2.2	Um profissional da educação: o tutor.....	34
2.3	O tutor atuante em cursos de formação docente a distância: a revisão bibliográfica de pesquisas acadêmicas no período 2010-2015.....	36
2.3.1	O professor-tutor online: um profissional da educação em busca de identidade.....	36
2.3.2	Um paralelo entre a revisão bibliográfica e o contexto de trabalho do professor-tutor online de cursos de licenciatura a distância na IES campo do estudo.....	47
2.4	Cibercultura: práticas educativas mediadas pelas novas tecnologias.....	50
2.4.1	O professor-tutor e a mediação pedagógica em práticas educativas em ambientes online.....	58
2.4.2	Formação docente para a tutoria online: em busca de caminhos.....	68
3	O PROCEDER METODOLÓGICO DA PESQUISA: A HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA E A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	74
3.1	O campo de pesquisa: sua história e seu desenvolvimento.....	74
3.2	Os caminhos metodológicos da pesquisa.....	81
4	DA DOCÊNCIA PRESENCIAL À DOCÊNCIA ONLINE: NARRATIVAS EM ANÁLISE.....	91
4.1	Da apresentação dos professores-tutores online.....	91
4.2	Da sala de aula presencial à sala de aula online.....	93

4.3	Dos desafios à aprendizagem de ensinar na docência online.....	105
4.3.1	Competência social.....	105
4.3.2	Competência linguística.....	114
4.3.3	Competência intercultural.....	118
4.3.4	Competência tutorial.....	120
4.3.5	Competência didático-pedagógica.....	128
4.3.6	Competência tecnológica.....	135
4.3.7	Competência para a aprendizagem.....	136
4.3.8	O professor-tutor online em busca de uma identidade profissional.....	138
4.4	Da relação com a equipe polidocente e a instituição de ensino.....	143
4.5	Da docência presencial para a docência online: algumas considerações....	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	169
	ÂPENDICE B – Formulário para registro dos dados dos participantes da pesquisa.....	172
	APÊNDICE C – Relato da professora-tutora online 1 (P1)	173
	APÊNDICE D – Relato da professora-tutora online 2 (P2)	190
	APÊNDICE E – Relato da professora-tutora online 3 (P3)	204
	APÊNDICE F – Relato da professora-tutora online 4 (P4)	214
	APÊNDICE G – Relato do professor-tutor online 5 (P5)	225
	ANEXO A – Amostras de interação entre professora tutora-online e alunas na ferramenta ‘Tira-dúvidas’ / Cedidas por P1.....	233
	ANEXO B – Amostras de interação entre professora tutora-online e alunos na ferramenta ‘Tira-dúvidas’ / Cedidas por P3.....	236

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	239
ANEXO D – Carta de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	241
ANEXO E – Carta de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Instituição Coparticipante.....	247

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a docência online em cursos de graduação a distância no âmbito de uma instituição de ensino superior (IES) privada, sendo seu objetivo primeiro investigar a aprendizagem do ensinar na sala de aula eletrônica a partir da experiência de professores que atuavam na educação superior presencial e passaram a mediar práticas educativas não presenciais. Neste estudo, adotou-se o termo ‘online’ em referência às tecnologias digitais utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do programa de educação a distância (EAD) da instituição campo da pesquisa. “Proporcionar educação online não é o mesmo que oferecer educação presencial ou a distância via suportes tradicionais”, por isso os professores devem ser formados para uma dinâmica de ensino e aprendizagem flexível e interativa em que seus participantes se conectam em rede para a expressão e a experimentação (SILVA, 2006, p.12). Assim, a disposição para dar novas orientações à experiência docente já constituída em direção à docência online guarda em si a transformação, a recriação, a reformulação, a ressignificação... daquilo que esses professores comumente realizam ou realizaram na sala de aula presencial a fim de desenvolver uma prática educativa para a sala de aula do ciberespaço.

A escolha deste tema de pesquisa é decorrente de minha atuação profissional em um programa de EAD de uma IES que, ao longo de sete décadas, além de cursos de graduação presenciais, passou também a ofertar cursos de graduação a distância a partir da última década. Nesse contexto, a possibilidade de dar outra perspectiva à docência universitária suscitou diferentes reações: curiosidade, entusiasmo, desconfiança, interesse, rejeição... Além de minhas próprias dúvidas em relação à modalidade, esses sentimentos foram observados quando um colega era convidado a integrar a equipe de EAD da instituição. No entanto, minha atenção se ateve à observação de que ensinar em uma sala de aula online era diferente de se ensinar em uma sala de aula convencional, oferecendo desafios mesmo para aqueles professores experientes.

Nessa IES, denominou-se ‘professor-tutor online’¹ aquele que acompanha, orienta, motiva e avalia os alunos em suas atividades acadêmicas desenvolvidas no AVA. A dinâmica espaço-temporal dessa sala de aula passou a exigir dos professores saberes docentes que os permitissem desenvolver práticas educativas intermediadas pelos recursos digitais, os quais

¹ O docente alvo deste estudo é o professor-tutor online, conforme sua denominação no programa de EAD da IES campo da pesquisa; embora, ao longo do texto, possam ser usadas variantes do termo para adequação à escrita.

acrescentaram ao magistério na universidade elementos próprios ao ensino online, tais como o contato não presencial entre professores e alunos, a docência compartilhada com uma equipe multiprofissional ou a flexibilidade espaço-temporal para estudar e para ensinar. Além disso, o potencial interativo e comunicativo das novas tecnologias aplicado à educação desafia as pretensas estabilidade e uniformidade daquilo que normalmente se entende como ser professor, pois o tempo presente sinaliza aos educadores “[...] novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 2008, p.30).

O estudo das experiências de professores universitários transitando profissionalmente da modalidade presencial para a modalidade online de ensino poderá contribuir com a preparação de profissionais especificamente qualificados para lecionar em cursos de graduação a distância; em especial as licenciaturas, que alcançaram quase 150 mil alunos matriculados no ano de 2015 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED, 2016). Silva e Brito (2013) alertam para a necessidade de se criar programas de formação inicial e continuada não só para o domínio das tecnologias digitais como também para o desenvolvimento de uma didática para a docência online, pois é recorrente a reprodução de práticas unidirecionais, predominantes na sala de aula presencial, na sala de aula eletrônica.

Experiências de formação para o magistério online podem contribuir com a conscientização de que o professor deve estar aberto ao desenvolvimento de saberes docentes capazes de contemplar a dinâmica em fluxo dos novos tempos e espaços de ensino e aprendizagem. Com isso, sua identidade profissional pode ser renovada e ampliada, pois abre-se a possibilidade para outras formas de atuação na docência como, por exemplo, a tutoria online. Seu reconhecimento pode ajudar a combater um dos principais problemas relacionados a esse fazer – a falta de definição nas suas atribuições profissionais (BEZERRA; CARVALHO, 2011) – o que desvaloriza a atividade tutorial em suas dimensões pedagógica, tecnológica, trabalhista e de infraestrutura, levando à sua depreciação (MILL, 2015).

A EAD, modalidade educacional secular, experimentou significativa expansão e diversificação com o aprimoramento e a acessibilidade às tecnologias digitais, possibilitando àqueles impedidos de frequentar a escola convencional ou àqueles que buscam uma forma mais aberta de estudo uma oportunidade de educar-se e profissionalizar-se formalmente por meio de práticas educativas flexíveis. Como qualquer outra forma de educação, requer seriedade no tratamento de seus processos e pessoas; dentre eles, o professor-tutor online, docente que deve demonstrar saberes disciplinares, tecnológicos e didáticos próprios para o

desenvolvimento da docência em salas de aula do ciberespaço. Partindo-se de disposição pessoal e apoio institucional, a formação docente pode tornar os educadores mais qualificados para o exercício do magistério em suas diversas possibilidades.

Espera-se que a pesquisa ora apresentada possa contribuir com o reconhecimento do trabalho docente desenvolvido pelo professor-tutor online e a necessidade de formação inicial e continuada específicas para a docência mediada pelas novas tecnologias.

1.1 A breve trajetória de uma professora na aprendizagem do ensinar

A passagem do ano de 2005 para o ano de 2006 me reservaria uma mudança de perspectiva profissional singular. Naquela época, meu horizonte de atuação docente se delineava no ensino de língua inglesa em escolas de idiomas e em escolas regulares. Minha vida de professora, no entanto, havia sido iniciada antes mesmo do ingresso e da conclusão do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês. Após desistir da atuação na Odontologia, minha graduação primeira, fiz um teste escrito para dar aulas em uma escola de línguas recém-estabelecida e, selecionada, comecei minha trajetória no exigente, mas envolvente trabalho do ensinar.

Essa experiência inicial foi marcada pela expectativa de uma vida profissional que se iniciava, mas também pela reflexão de como o processo de ensino e aprendizagem era conduzido naquele contexto. Ainda sem qualificação formal para o exercício da docência, a não ser pelos anos dedicados ao estudo da língua inglesa, o primeiro contato que tive com a escola, com a coordenação e com os demais colegas foi em um breve encontro ao longo de um dia com a finalidade de nos apresentar a proposta de ensino dessa franquia de idiomas, a dinâmica a ser desenvolvida nas aulas, os materiais didáticos a serem utilizados e o apontamento das aulas.

Assim como eu, os demais professores que integravam esse grupo também não tinham passado pela formação na licenciatura, sendo dois formados nas ciências sociais e outros dois formados nas ciências da saúde. A coordenadora, que era sócia na franquia, se mostrava segura e competente, transmitindo confiança à equipe por já possuir experiência nesse tipo de trabalho resultante de sua atuação em outra escola; mas ela também não possuía formação específica para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou em qualquer outra área em nível superior.

Foi dessa maneira que, no início do ano 2000, se deu minha primeira experiência à frente de uma sala de aula. As turmas eram pequenas, variando de um a dez alunos, mas isso

não significa que os desafios e as reflexões não estivessem presentes. Com o passar do tempo, fui percebendo que impor uma dinâmica pré-determinada de condução das aulas implicava em desconsiderar os diferentes perfis e tempos de aprendizagem dos alunos. As aulas tinham duração de uma hora e, de acordo com a proposta da franquia, esse intervalo seria suficiente para que o estudo de uma lição fosse iniciado e concluído.

Ao término de cada aula, era necessário registrar no diário o que havia sido feito. Esse registro era conferido diariamente pela coordenação e, quando era verificado que uma lição não havia sido concluída no tempo determinado, o professor era chamado para explicar o porquê de não ter alcançado esse objetivo. Nossos relatos sobre dificuldades de ensino-aprendizagem ou interesses específicos demonstrados pelos alunos eram pouco considerados ou orientados e, ao final, a importância de se cumprir a meta prevalecia sobre as questões vivenciadas na relação professor/aprendiz/conhecimento.

Permaneci nessa escola por quatro anos e essa experiência inicial foi determinante para meu redirecionamento profissional. Além da inquietação ante à padronização do processo de ensinar, meu gosto pelo exercício do magistério foi alimentado pela percepção de que os alunos se mostravam satisfeitos com minhas aulas. Coincidentemente, para o início de 2001, a principal universidade de minha cidade natal, Uberaba, anunciava a reabertura de seus cursos de licenciatura, ação resultante da implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) que almejava qualificar os professores já em exercício até o ano de 2007. Meu principal incentivador foi meu pai, educador da escola básica há mais de quarenta anos, que me conscientizou sobre a importância da formação inicial para a construção de uma carreira docente.

Após a aprovação em um processo seletivo composto por uma prova escrita e uma entrevista com dois professores do Instituto de Educadores, retornei à universidade como aluna da licenciatura em Letras Português/Inglês em um curso com proposta inovadora, baseada em um currículo estruturado em eixos temáticos, e não disciplinas, que buscava, assim, uma abordagem integrada dos conteúdos essenciais à formação de um professor de línguas.

A palavra “integração”, aliás, pode ser aquela que define esse período marcante de minha formação inicial. O Instituto de Educadores, que reunia todas as licenciaturas, era um local de movimento e de interação. Muitos dos colegas cursando Letras/ Inglês, Letras/ Espanhol, Pedagogia, Matemática, História, Biologia e Química já eram professores atuantes e outros tantos ainda sonhavam com o magistério. A concentração das licenciaturas em um único bloco e a organização de atividades acadêmicas conjuntas aproximaram estudantes com

experiências e opiniões diferentes, o que enriqueceu nossa formação geral e nosso círculo de amigos.

Nossa turma de Letras Português/Inglês é considerada especial, até hoje, por nossos mestres e por nós mesmos, agora, professores formados. O processo de seleção cuidadoso fez com que pessoas com histórias e trajetórias únicas, mas comprometidas com a educação, fizessem parte desse grupo. Mesmo com a convivência de tantas subjetividades, o empenho e o entusiasmo evidenciavam nosso engajamento nas atividades preparadas por nossos professores, que revelavam também seus estilos de ensinar ao propor práticas tão variadas quanto leituras dramáticas, provas escritas, encenações, debates, pesquisas de campo, provas orais, rodas de conversa, jogos, elaborações de resenhas, seminários, aulas práticas, semanas culturais, visitas orientadas...

Ainda durante o processo formativo inicial, pude vivenciar o magistério na escola básica, atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Além dessa experiência, essa fase me apresentou duas novas oportunidades profissionais bastante enriquecedoras. A primeira foi a indicação feita por uma de minhas professoras da graduação para lecionar em uma destacada escola de idiomas da cidade e a segunda foi a sugestão de uma colega de classe para que eu participasse de um processo seletivo para a escola de idiomas vinculada a uma universidade pública de minha cidade de origem.

A primeira escola possuía um projeto de ensino de línguas próprio, incentivava a formação inicial e continuada de seus professores e orientava o corpo docente no seu trabalho cotidiano por meio de suas coordenadoras. Além da sala de aula, estimulava-se o uso de outros espaços de ensino e aprendizagem, dentro e fora da escola, como a biblioteca, o laboratório de línguas e a praça do outro lado da rua. A variedade na utilização dos materiais didáticos era também uma constante, além dos livros didáticos usados em cada curso, a escola contava com um acervo de livros paradidáticos, filmes, jogos, revistas, pôsteres, desenhos animados, etc. nos idiomas estrangeiros ensinados. Alguns desses materiais podiam ser retirados pelos alunos por meio de empréstimo ou eram incluídos nas aulas a partir da troca de ideias entre professores e coordenadores durante as reuniões pedagógicas. Era uma escola aberta ao diálogo e à atualização, onde aprendi muito durante os oito anos em que lá permaneci.

O ingresso na segunda escola de idiomas veio após a sugestão de uma colega de classe para que eu participasse do processo seletivo para professor substituto, que exigia como pré-requisitos conhecimento avançado na língua inglesa e formação em nível superior em qualquer área. A prova didática diante da banca examinadora foi um desafio pelo tempo

exíguo de sua preparação e pela presença de “alunos” com os quais não podia interagir. Após a aprovação e antes do exercício efetivo, o grupo dos novos professores passou por um período formativo conduzido por uma equipe institucional que nos apresentou a organização pedagógica da instituição – calendário, atividades acadêmicas, diários, documentos oficiais, solicitações etc. – e nos orientou sobre a atuação em sala de aula – elaboração de planos de ensino, preparação das aulas, processo de avaliação, relacionamento professor/aluno etc. Foram dois anos ensinando à comunidade acadêmica, aos servidores e a suas famílias.

E assim, na passagem de 2005 para 2006, a aproximação do encerramento de meu contrato como professora substituta me preocupava e era necessário procurar outra escola para trabalhar. Inesperadamente, recebi o convite de uma antiga professora da graduação para conversar sobre o projeto de expansão do programa de educação a distância da universidade onde havia me formado e que estava sob sua coordenação. Nos primeiros dias de janeiro de 2006, fui ao seu encontro para saber mais sobre essa proposta. Com seu jeito franco e direto, ela me disse que precisava de profissionais disponíveis e interessados em atuar nessa modalidade de educação, mas que ainda não tinha informações precisas sobre a função a ser desempenhada. Ao final de nosso breve encontro, ela perguntou se poderia contar comigo e, um tanto insegura, coloquei-me à disposição para o que fosse necessário.

Poucos dias depois, recebi um novo telefonema que avisava, dessa vez, sobre o início de um curso sobre educação a distância e sobre o programa de educação a distância da universidade que teria início na semana seguinte. A voz do outro lado pedia a confirmação de minha presença para a jornada de cinco dias consecutivos de formação a ser realizada nos turnos matutino e vespertino. Presença confirmada, participei de um intenso processo de leituras, atividades e discussões com os outros convidados e a professora-formadora sobre uma modalidade de educação que ainda me era novidade.

Meu interesse por aquela forma de ensinar e de aprender havia sido despertado, mas alguns pontos sobre educação a distância e o próprio programa ainda suscitavam dúvidas. A vivência de diferentes ações inerentes a essa modalidade de educação contribuiu para minha aprendizagem e para meu amadurecimento, já que havia sido imediatamente integrada a esse programa de educação a distância inicialmente formando outros profissionais, realizando o acompanhamento de turmas, ministrando aulas nos encontros presenciais dos cursistas e fazendo a revisão textual de materiais didáticos impressos dos diferentes cursos de graduação da instituição.

Os encontros presenciais aconteciam mensalmente nos polos de apoio presencial, onde aconteciam os seminários de integração (SI), com duração de 16 horas, e as oficinas de apoio

à aprendizagem (OAA), com duração de 08 horas. Em um semestre, ocorriam dois SI e quatro OAA. Os seminários eram ministrados por professores da IES ou convidados e destinavam-se à apresentação de novos conteúdos em aulas expositivas e dialogadas. As oficinas eram ministradas pelo preceptor – profissional técnico-administrativo que acompanhava e orientava os alunos no polo de apoio presencial – e tinham como objetivo levar os alunos à aplicação dos conteúdos estudados em dinâmicas de grupo, exercícios, estudos orientados, produções textuais, debates etc. Além disso, na 2ª OAA, aplicava-se a primeira prova presencial e, na 4ª OAA, aplicava-se a segunda prova presencial. Ao final do semestre cursado, a carga horária de atividades presenciais no polo correspondia a 64 horas.

Em relação à assistência aos alunos, naquela época, nossos principais meios de contato para esclarecimento de dúvidas e envio de informações eram o e-mail, o telefone, o correio convencional e o atendimento presencial no polo. O material didático se baseava no formato impresso e era composto pelos livros elaborados pela equipe docente da universidade, que poderiam ser acompanhados da indicação de alguma leitura complementar também na versão física. As atividades avaliativas a distância eram feitas individualmente e entregues impressas pelos alunos nos encontros presenciais para serem avaliadas pelo preceptor da turma que, por sua vez, divulgaria os resultados no encontro presencial do mês subsequente. Esse modelo perdurou alguns anos e, por meio de um trabalho intenso na sede da universidade e nos polos de apoio regionais durante os fins de semana, onde os momentos presenciais eram marcados pela expectativa dos alunos sobre o que iriam discutir e vivenciar, já que alguns deles chegavam a viajar centenas de quilômetros para estarem ali presentes.

Com a progressiva superação dos desafios que se apresentavam no fazer cotidiano da educação a distância, fui amadurecendo e construindo minha experiência profissional nessa modalidade de ensino; ao mesmo tempo, apresentou-se a oportunidade para a docência na graduação presencial da universidade. Assim, dividia minha atuação docente entre os cursos presenciais e não presenciais.

No ano de 2010, o programa de educação a distância da instituição iniciou seu processo de renovação, tendo as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, os encontros presenciais passaram a ser reservados a momentos acadêmicos pontuais e as práticas educativas passaram a ser desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem. Minhas atividades profissionais também mudaram e passei a atuar como professora-tutora e como professora-autora. Essas novas responsabilidades foram sendo aprendidas principalmente no fazer cotidiano a partir da

troca de experiências com os colegas e da busca de leituras específicas que pudessem me apontar caminhos.

Essa nova forma de fazer educação a distância representou dificuldades e, para mim, foi também um momento de solidão. Tive que lidar sozinha com muitas questões porque, em 2011, fui transferida para o *campus* de Uberlândia, a meu pedido, a fim de acompanhar meu marido que passaria a residir e a trabalhar nessa cidade. Assim, estava separada de uma equipe de trabalho com a qual já tinha uma relação de confiança em meio a uma nova dinâmica de docência. Como professora-autora, passei a planejar e a elaborar materiais didáticos como textos, atividades, videoaulas e *podcasts*. Como professora-tutora, no entanto, minhas ações deviam ser mais imediatas e precisei de tempo para aprender como usar as ferramentas do AVA, organizar meu fluxo de tarefas, elaborar *feedbacks* para atividades acadêmicas dos alunos e promover a interação com e entre os alunos.

Aos poucos, fui estabelecendo uma relação com os novos colegas e, ainda que não desempenhássemos as mesmas funções, nossa troca de experiências serviu para me ajudar a iniciar a construção de uma docência mais adequada aos ambientes online. Nessa época, uma colega de trabalho sugeriu que eu participasse de um curso de formação de tutores para atuar a distância, ofertado no âmbito Universidade Aberta do Brasil (UAB), por intermédio da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esse momento foi muito significativo, pois minha iniciativa própria de buscar qualificação para a tutoria representou minha tomada de consciência acerca da complexidade da docência online e a necessidade de preparo para exercê-la. Com um programa que abrangeu os fundamentos da EAD, teoria e práticas da tutoria, planejamento e gestão na EAD e a atuação do professor autor e formador no curso e na tutoria, essa experiência de formação me permitiu confirmar a pertinência de algumas ações didático-pedagógicas que intuitivamente praticava, corrigir aquelas que se mostraram inadequadas e desenvolver outras que desconhecia.

Minha atuação como professora-tutora se aprimorava pela percepção de que o trabalho estava mais “leve”, pois meu acompanhamento das atividades acadêmicas desenvolvidas no AVA estava mais organizado, consistente e ágil. Ao mesmo tempo, quando ia à sede da universidade e encontrava alguns colegas que atuavam na tutoria, percebia sua angústia por dificuldades, por exemplo, na supervisão de turmas grandes nas salas virtuais – 50 alunos ou mais; na capacidade de elaborar respostas para as indagações dos alunos por escrito ou na condução das diferentes atividades disponibilizadas no ambiente virtual. Algo que me chamou a atenção foi que alguns desses colegas eram professores experientes na docência universitária na modalidade presencial.

O processo de transição de professores universitários atuantes no ensino superior na modalidade presencial para a modalidade a distância passou a me inquietar. Por que, mesmo experimentados no magistério, alguns docentes relatavam dificuldades na adaptação à nova modalidade de ensinar? Os saberes desenvolvidos na docência presencial poderiam ser aplicados no desenvolvimento da docência online? A participação em programas de formação docente específicos para a modalidade a distância poderia auxiliar no preparo do professor a fim de desenvolver práticas educativas em seu novo contexto de atuação?

Essas inquietações nasceram da observação de meu contexto profissional e foram intensificadas com minha breve, mas enriquecedora, participação em um grupo de estudos sobre formação docente. Fiquei impedida de continuar a frequentá-lo devido a uma longa greve universitária e, depois, pelo nascimento de meu filho, mas as questões continuaram latentes e, assim, criei coragem para transformá-las no projeto de pesquisa que resultou na dissertação ora apresentada.

1.2 A necessidade de se aprender sobre o ensinar na graduação a distância

Na sociedade brasileira atual, a formação universitária é algo necessário para uma nação com intenções de se inserir globalmente em diferentes setores da economia, da cultura, da ciência e da tecnologia. Porém fatores geográficos, sociais, financeiros e pessoais impedem muitos de ingressarem, permanecerem e concluírem seus estudos. Nessa perspectiva, a educação a distância pode ser uma alternativa viável para o ensino brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), Lei nº 9394/96, em seu Artigo 80, determinou a responsabilidade do poder público para com “[...] o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 27841).

Apesar da legislação permitir que diferentes níveis de ensino sejam ofertados na modalidade a distância, percebe-se sua popularização nos cursos de graduação, especialmente nas IES privadas, conforme censo da ABED. No ano de 2013, 64,7% do total de matrículas em cursos nessa modalidade foram realizados na graduação, sendo que 71,9% das instituições que captaram esses alunos eram estabelecimentos de ensino superior privados (ABED, 2014).

Isso sinaliza uma mudança na representação social da educação a distância. Antes considerada um modo de formação superficial, a modalidade tem conquistado seu lugar não só por viabilizar o acesso ao ensino superior em um país de tantos contrastes como o Brasil, mas, também, pelo seu potencial de organizar o processo de ensino e aprendizagem baseado

em elementos valorizados na atualidade, como a utilização de novas mídias e a premissa da construção do conhecimento feita de maneira interativa, flexível e colaborativa.

Mas, para que a EAD tenha seu reconhecimento como modalidade de educação, ela precisa se atentar a diferentes fatores e, indubitavelmente, um deles é a formação de seus professores. Além da competência em sua área de conhecimento científico, os docentes universitários que atuam nessa modalidade também devem desenvolver competência pedagógica específica para a docência online (KENSKI, 2008; MASETTO, 2008; SENO; BELHOT, 2009; SILVA; BRITO, 2013).

Um dos fatores que revela essa especificidade são as tecnologias digitais de informação e comunicação, pilares da maior parte dos cursos de graduação na modalidade a distância atualmente. O acesso cada vez mais facilitado à internet permite a conexão entre indivíduos situados em diferentes tempo e espaço e, assim, a EAD se apropriou desse fator para criar sua “sala de aula”, popularmente conhecida como AVA.

Nele, espera-se que o ensino e a aprendizagem sejam realizados a partir da proposição de atividades que contem com o apoio de diferentes mídias, exigindo do professor preparo para atuar como um mediador da construção do conhecimento (BELLONI, 2008; LÉVY, 1999; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Esse espaço convida os sujeitos participantes do ato educacional ao diálogo e à colaboração, e não apenas à transmissão de conteúdos pelo professor que deverão ser reproduzidos pelo aluno. Essa dinâmica faz com que o AVA se diferencie substancialmente da sala de aula presencial; mas “[...] a maioria dos cursos anunciados atualmente ditos como sendo “a distância” [...] permanecem fundamentados ainda nas mesmas estratégias dos sistemas convencionais” (ZABALZA, 2004, p. 173).

Ao examinar propostas de cursos superiores a distância mediados por novas tecnologias pleiteados junto ao Ministério da Educação (MEC), Maia e Mattar (2007) identificaram pouca inovação nos projetos pedagógicos e grades curriculares, além de pouca oportunidade para a participação e a interação do aluno em seu processo de aprendizagem. A mesma tendência é observada na prática de professores que passam a atuar como tutores online, pois eles enfrentam dificuldades na transição da docência presencial para a docência a distância (SILVA; BRITO, 2013). Para superá-la, esses professores devem desenvolver saberes inerentes à docência via *web* e, além de iniciativa própria em busca de sua qualificação, eles devem contar com o apoio institucional na criação de programas de formação continuada “[...] de maneira a adaptá-los ao novo modelo educacional [...]” (SILVA; BRITO, 2013, p. 111).

Evidencia-se, assim, que o ensino não presencial é uma modalidade de educação que deve ter suas especificidades observadas para que ele se constitua em um ato educacional autêntico. A incorporação dos recursos tecnológicos às práticas educativas no ciberespaço deve considerar aspectos didático-pedagógicos do projeto de educação que se pretende desenvolver e sua utilização deve ser feita por professores preparados para usar as ferramentas de comunicação e informação ao mobilizar seus alunos para a construção participativa e colaborativa do conhecimento.

Dentre as especificidades da modalidade estão a complexidade, a fragmentação e a diversificação do trabalho docente na EAD (MILL, 2015); por isso, um de seus obstáculos tem sido a atração de educadores para atuar nessa modalidade, segundo a ABED (2015). Os professores, especialmente aqueles mais experientes, podem ter receio de ingressar em uma forma de magistério que difere daquela convencional. No que tange ao trabalho docente, esses educadores veem seus saberes confrontados ao serem inseridos no contexto do ensino online. Para haver o ato educacional no AVA, é necessário estabelecer um vínculo entre alunos e professores dos quais poderá não se ter dimensionamento da voz, trejeitos, expressões faciais, temperamento ou realidade sociocultural. Por sua vez, o ensino é dependente de interfaces tecnológicas em constante atualização, o que exige habilidades específicas como o domínio de tecnologias, linguagens, códigos e metodologias relacionadas ao meio digital.

Esse novo espaço de ensino e aprendizagem dispõe, portanto, de outros recursos para a expressão da individualidade de seus integrantes, com vistas ao estabelecimento de vínculos sociais e afetivos, além da presença e do convívio físicos entre aprendizes e mestres em tempos e espaços determinados; fatores que, na sala de aula presencial, por si só não garantem o ato educacional. Em vez da fala, a escrita veiculada em suportes digitais é a principal modalidade linguística usada nas interações entre alunos e tutores nos cursos a distância, mas Saldanha (2012, p.4) pontuou a resistência e, até, a desconfiança em relação à validade de interações escritas que estariam sujeitas à descontextualização ante a distância temporal, pois, especialmente nos cursos superiores, valorizam-se as “[...] reflexões monológicas por parte do professor [...]” diante de uma classe supostamente atenta.

A escrita será, portanto, fator primordial no estabelecimento de vínculos afetivos entre tutores e alunos no ambiente online. Lima e Machado (2010), ao pesquisar inserções feitas em um AVA, observaram o quanto essa forma de representação da linguagem pode ser eficiente no estabelecimento da afinidade, afetividade e empatia, mesmo quando os interlocutores não se conhecem pessoalmente. As autoras constataram que, quanto maior a duração do curso, mais as expressões de afeto e de simpatia se tornaram frequentes e evidentes nas mensagens

trocadas. Isso se revelou pelo uso de cores, destaques e *smiles*, além do uso de linguagem mais próxima da oralidade. Esse exemplo evidencia a necessidade do professor-tutor online demonstrar habilidade no uso de linguagem mais amistosa, mas sem comprometer a norma culta ou a abordagem acadêmica dos estudos.

O Perfil é outra importante ferramenta de interação presente nas salas de aula online, pois sua função é intermediar a apresentação de alunos e tutor. Cabe ao último orientar e estimular os cursistas a disponibilizar, além de uma foto pessoal, informações que permitam aos demais integrantes se conhecerem e se aproximarem uns dos outros pelo reconhecimento de afinidades relativas a local de origem, gostos, interesses, expectativas, hobbies etc. Por meio da identificação mútua, é possível se estabelecer o comprometimento entre os membros do grupo. Além de promover uma atmosfera propícia ao estudo, esses dados são valiosos para o tutor online, que poderá utilizá-los no delineamento do perfil do grupo a fim de realizar ações pedagógicas mais específicas aos discentes (CARNEIRO; NASCIMENTO, 2012).

A EAD provoca ainda a reflexão sobre o que é ser professor, pois ela abriu precedente para diferentes papéis docentes, tais como professor-responsável, que se responsabiliza pelo planejamento de uma disciplina; professor-conteudista, que elabora materiais didáticos; professor-formador, que forma e acompanha os tutores; ou professor-tutor, que faz a mediação das interações educador-educando. Atribuições docentes tão específicas e interdependentes entre si instituíram a polidocência, forma de trabalho docente executado de modo colaborativo e fragmentado (MILL, 2015).

Diante dessa diversidade, este trabalho de pesquisa concentrou-se na figura do professor-tutor online, educador fundamental na EAD. Apesar da falta de “[...] definição dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico virtual [...]” (MILL, 2015, p.45), fazendo com que suas atribuições variem de instituição para instituição, observam-se como ações recorrentes na prática desse docente o contato direto com os alunos no AVA a fim de orientá-los e motivá-los para a construção interativa do conhecimento especializado, esclarecer dúvidas e elaborar *feedbacks* sobre o desempenho dos discentes nas atividades acadêmicas com vistas à progressão da aprendizagem (SENO; BELHOT, 2009).

A respeito da qualificação para o ensino nas salas de aula conectadas em rede, a Resolução N° 1, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Ensino Superior, estabeleceu diretrizes nacionais para a oferta de programas e cursos superiores de EAD enfatizando que, para atuar em práticas educativas a distância, o profissional deve ter formação condizente com a exigência da legislação em vigor e preparo específico para essa

modalidade (BRASIL, 2016). Registre-se, porém, que o documento não esclareceu em que condições ou termos deva se dar tal preparação distintiva.

Apesar disso, a formação inicial e continuada para a docência online deve considerar os saberes da experiência adquiridos na educação presencial pelo tutor em formação, como aluno e professor, pois ela poderá orientar o processo de desenvolvimento de saberes docentes mais alinhados com o ensino mediado por tecnologias digitais. Por sua vez, o uso pedagógico das TDIC desenvolvido no ensino a distância poderá ajudar na inserção mais efetiva desses recursos no ensino presencial. Assim, a docência na modalidade presencial e a docência na modalidade a distância não devem ser vistas como antagonistas, mas como formas de se ensinar com características próprias e que, nas suas diferenças, podem contribuir uma com o aprimoramento da outra. Diante disso, esta pesquisa foi conduzida a partir do seguinte questionamento direcionador: como vem ocorrendo, para professores com experiência na docência universitária presencial, a aprendizagem do ensinar na sala de aula online em cursos de graduação a distância?

Ao ingressar no programa de EAD da IES campo deste estudo, o professor universitário alvo desta investigação pode desempenhar diferentes papéis docentes – professor-responsável, a quem cabe o planejamento de uma disciplina da EAD no que se refere a conteúdos, videoaulas, leituras, avaliações etc.; professor-tutor presencial, a quem cabe acompanhar e orientar os estudos dos cursistas nos polos de apoio presencial; ou professor-tutor online. Este último foi o objeto do presente estudo por suas atribuições social, pedagógica e intelectual no contexto pesquisado. No desenho de seus cursos de graduação, o professor-tutor online é responsável pela acolhida dos cursistas no AVA, incentivo à realização das atividades acadêmicas, esclarecimento de dúvidas relativas a conteúdos específicos, síntese dos assuntos estudados, avaliação de atividades discursivas. Essas ações requerem do professor habilidades didático-pedagógicas adequadas ao contexto digital de ensino e aprendizagem.

A pesquisa sobre as aprendizagens no ensinar a distância de professores universitários que passaram a atuar em cursos superiores na modalidade online foi desenvolvida em uma IES privada pelo fato dessa categoria de estabelecimento educacional captar expressivo número de alunos. Segundo a ABED (2014), no ano de 2013, do total de estudantes ingressantes em cursos de graduação totalmente a distância, mais de 70% deles efetivaram matrícula em instituições de ensino superior privadas. Na IES campo do estudo, foram

efetivadas cerca de 12.000 matrículas na modalidade EAD, no primeiro semestre de 2017². Ao se evidenciar o potencial dessa instituição, assim como dos estabelecimentos privados em geral na captação de alunos para seus cursos a distância, coloca-se a necessidade da reflexão acerca da formação didático-pedagógica daqueles professores que irão mediar as práticas educativas nessa modalidade.

Considerando-se as particularidades da docência online e a problemática direcionadora da pesquisa proposta, admitiu-se como objetivo geral a necessidade de se investigar as aprendizagens de professores quando, da educação universitária presencial, passaram a ensinar em cursos de graduação em ambiente online na modalidade a distância.

Para atingir esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) estabelecer a trajetória profissional de professores universitários até seu ingresso no ensino de cursos de graduação a distância;
- b) investigar a percepção desses professores acerca dos saberes demandados para a prática docente online;
- c) relatar o processo da constituição de uma identidade profissional por professores universitários que passam a atuar como tutores online;
- d) definir a relação dos professores atuando como tutores online com a equipe multidisciplinar de EAD e a própria instituição de ensino.

Para o alcance dos objetivos propostos, utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com professores-tutores online, segundo as propostas de Meihy (1991, 1998, 2005) e Fonseca (1997) para a metodologia da história oral temática, estando o roteiro de entrevista organizado em seis blocos: formação específica e trajetória no magistério; ingresso profissional em cursos superiores na modalidade a distância; preparação específica para atuar na educação online; o exercício da tutoria; a tutoria e o contexto de trabalho; a avaliação do tutor. Após a coleta, os depoimentos foram transcritos e textualizados. Além das entrevistas, foram solicitadas amostras de interações escritas entre esses professores-tutores online e alguns de seus alunos a fim de analisar ações que revelem aprendizagens sobre o ensinar na sala de aula eletrônica.

A IES campo deste estudo foi fundada há sete décadas e está localizada no Triângulo Mineiro, possuindo dois *campi* nas duas maiores cidades dessa região. Aproveitando-se da experiência conquistada na modalidade a distância com um curso próprio de especialização e

² Informação obtida em aula inaugural no primeiro semestre letivo, no *campus* Uberlândia da IES, em 08 de março de 2017.

um curso de formação de professores em parceria com o estado de Minas de Gerais, a instituição desenvolveu seu programa de EAD para cursos de graduação. Em 2006, foram iniciados bacharelados em Administração de Empresas e Ciências Contábeis; licenciaturas em Pedagogia, Letras, História, Química, Ciências Biológicas, Matemática e Geografia; e tecnólogos em Agronegócio e Sucroalcooleiro. Na atualidade, existem quase 40 cursos superiores ofertados na modalidade a distância.

Ao longo de uma década ofertando cursos de graduação, sua proposta de educação foi, pouco a pouco, incorporando as novas tecnologias até que, em 2010, foi apresentado seu AVA, desenvolvido pela equipe de Tecnologias da Informação (TI) da instituição. Com isso, nomenclaturas e atribuições profissionais também foram mudando, e a figura do professor-tutor online, docente alvo deste estudo, surgiu em 2015. Ele é contratado em regime celetista como professor do ensino superior dessa IES e seu trabalho consiste na mediação pedagógica de práticas educativas no AVA. O perfil delimitado para os participantes da pesquisa foi possuir experiência anterior no ensino universitário presencial com posterior ingresso na docência online em nível superior em cursos de licenciatura a distância.

Espera-se que este estudo possa apontar mais caminhos para a compreensão do trabalho desenvolvido pelo professor-tutor online, com vistas à contribuição na criação de programas de formação docente àqueles que estão se iniciando ou construindo carreira na docência universitária online.

Assim sendo, a estrutura geral da dissertação é a seguinte:

- a) a seção 1, 'Introdução', apresenta o problema da pesquisa, acompanhado de sua contextualização, justificativa e objetivos, além da trajetória pessoal da pesquisadora;
- b) a seção 2, 'Professor-tutor online: nova forma de ensinar nas práticas educativas da cibercultura', é composta por uma síntese dos marcos legais da EAD no Brasil, um panorama da incorporação do tutor no acompanhamento de alunos de cursos a distância, a revisão de teses e dissertações referentes ao tutor atuante em cursos de formação de professores a distância e a tutoria desenvolvida na IES campo desta pesquisa. Além disso, é apresentada uma revisão sobre práticas educativas na cibercultura e a mediação pedagógica na educação online;
- c) a seção 3, 'O proceder metodológico da pesquisa: a história oral temática e a análise documental', subdividida em duas outras seções, que apresentam a história e o desenvolvimento da IES campo desta investigação e as metodologias empregadas na pesquisa;

- d) a seção 4, ‘Da docência presencial à docência online: narrativas em análise’, é dedicada à apresentação dos professores-tutores online participantes da pesquisa, ao estabelecimento de suas trajetórias profissionais até o ingresso no ensino superior a distância, ao exame de suas aprendizagens na docência online, à busca pela compreensão da identidade profissional do professor-tutor online, ao conhecimento da relação dos professores-tutores online com a equipe polidocente de EAD e com a IES, além de algumas considerações acerca do desenvolvimento de práticas docentes nessa modalidade de educação universitária;
- e) a seção 5, ‘Considerações finais’, retoma as questões mais relevantes do estudo a fim de sintetizar a compreensão do problema e dos objetivos da pesquisa a partir dos dados analisados; além de apontar possibilidade de ampliação do estudo.

2 PROFESSOR-TUTOR ONLINE E O ENSINO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA CIBERCULTURA

Esta seção é dedicada ao professor-tutor online atuante em práticas educativas da EAD. Inicialmente, retomam-se os marcos legais da educação a distância, de sua implantação nos anos 1990 até o presente. Nesses documentos, observa-se como a modalidade se apresentou como um meio para oportunizar a formação inicial e continuada de professores. O conhecimento dos parâmetros legais da modalidade pode auxiliar na compreensão das formas de elaboração, oferta e avaliação dos programas de EAD.

Na sequência, apresenta-se uma síntese da incorporação do tutor no acompanhamento de alunos de cursos a distância, especialmente com a diversificação das práticas pedagógicas dessa modalidade pelas TDIC. Mesmo com as novas tecnologias e os materiais didáticos disponibilizados, entende-se a tutoria online como um dos pilares da EAD pela importância de um educador capaz de mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Com a regulamentação da modalidade, programas de licenciaturas a distância passaram a ser ofertados. Essas experiências resultaram em pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação brasileira. Como revisão bibliográfica, foram selecionados trabalhos referentes aos saberes e às práticas docentes de tutores atuantes em cursos de formação de professores a distância. Este levantamento, por sua vez, foi relacionado com o contexto de trabalho do professor-tutor online dos cursos de licenciatura da IES campo desta pesquisa.

Por fim, a cibercultura e as práticas educativas mediadas pelas novas tecnologias são discutidas por possibilitarem a construção em rede do conhecimento. Um meio propício à flexibilidade e à interatividade, convertido em espaço formal de ensino e aprendizagem, exige um professor-tutor preparado para a mediação pedagógica de práticas educativas em ambiente online. Por último, a formação docente para a tutoria online aponta para a necessidade de buscar caminhos que permitam melhor compreensão do trabalho pedagógico do professor-tutor.

2.1 Principais marcos legais da educação a distância no Brasil

A revisão do embasamento legal da educação a distância permite acompanhar como foi sua implantação e sua evolução desde que ela se tornou oficial em meados dos anos 1990. Outra razão se deve aos incentivos dados à oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores nessa modalidade. Enquanto a medida foi recebida por uns como uma

oportunidade de qualificação; para outros, ela suscitou desconfiança quanto à qualidade dos cursos de magistério não presenciais. O conhecimento dos parâmetros legais da modalidade pode auxiliar na compreensão das formas de elaboração, oferta e avaliação dos programas de educação a distância.

Assim, a EAD foi oficialmente reconhecida como modalidade de educação formal do sistema educacional brasileiro com o advento da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu Artigo 80, está expresso o compromisso a ser assumido pelo Poder Público em fomentar o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação em todos os níveis educacionais nessa modalidade.

Além disso, práticas de educação a distância tiveram permissão de ser ofertadas também nos cursos superiores presenciais a partir da Portaria nº 4.059/2004. As IES puderam usar da prerrogativa de incluir em sua organização curricular e pedagógica até 20% da carga horária total do curso em disciplinas na modalidade semipresencial. Com isso, o aluno poderia exercitar sua aprendizagem mediante o uso de recursos didáticos apoiados nas tecnologias de comunicação e interação. Era necessário, no entanto, haver a definição dos momentos de estudos presenciais e não presenciais, além do acompanhamento tutorial realizado por docentes qualificados em conformidade com o previsto no projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2004).

O Artigo 80 da LDBen foi inicialmente regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que reafirmava a oferta de cursos a distância em todos os níveis de ensino, desde que obedecidas as especificações pertinentes para cada nível e respeitada a mesma duração do que seus respectivos cursos na modalidade presencial. Esse documento ressaltava que os programas de EAD deveriam se basear em processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TDIC, já que professores e alunos nessa modalidade podem estar em lugares e tempos diversos.

Apesar da flexibilidade nas oportunidades do ensinar e do aprender, o referido decreto registrava a obrigatoriedade de momentos presenciais nos polos de apoio para a realização de provas, estágios obrigatórios, defesa do trabalho de conclusão do curso e estudos práticos. A certificação do aluno deveria ser autorizada mediante o cumprimento das atividades acadêmicas previstas no projeto pedagógico de seu curso ou programa e da aprovação nos exames presenciais, sendo que o resultado numérico desses últimos instrumentos de avaliação deveria prevalecer sobre quaisquer outros do curso (BRASIL, 2005).

Os cursos de graduação foram aqueles que apresentaram significativa expansão na modalidade não presencial. O referido decreto instituiu que sua oferta deveria ser feita por

instituições com autonomia universitária e cursos presenciais correlatos àqueles a serem ofertados a distância, porém mesmo instituições sem esses requisitos poderiam pleitear autorização junto aos órgãos competentes para a criação e a oferta de ensino superior na modalidade EAD. Os processos de reconhecimento e de renovação do reconhecimento deveriam ser constantes e sua solicitação atendendo legislação específica³. Além disso, as instituições de ensino que oferecessem essa modalidade de educação poderiam estabelecer vínculos com instituições parceiras em todo território nacional, desde que estas assegurassem os recursos físicos, materiais e humanos necessários ao desenvolvimento do programa educacional a ser ofertado (BRASIL, 2005).

Essa flexibilização na outorga à autorização para cursos superiores na modalidade a distância veio atender a demandas de formação profissional especializada em um momento de expansão econômica e tecnológica de um país continental onde as oportunidades de educação estão geograficamente concentradas na sua porção centro-sul. Uma política nacional de educação a distância poderia ser uma forma de interiorizar programas de estudo formal permitindo a qualificação daqueles impossibilitados, por razões diversas, de deixar seu local de origem para estudar.

Apesar da carência de profissionais especializados em diferentes campos de atuação, percebe-se que os marcos legais da EAD serviram de base para a revitalização dos cursos de licenciatura. A formação de professores ainda se apresenta como um desafio para o Poder Público, que tem o dever de garantir aos cidadãos brasileiros o acesso à escolarização básica de qualidade. Esse direito constitucional, no entanto, é confrontado pela atual desvalorização do magistério, sendo que um de seus indicadores é o esvaziamento progressivo dos cursos de licenciatura presenciais ao longo de décadas.

Dessa constatação, regulamentou-se o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, instituindo o sistema da UAB, cuja finalidade foi possibilitar a ampliação da oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância em território nacional. O inciso I, do parágrafo único, de seu Artigo 1º é claro ao indicar a área de formação a ser

³ O Decreto nº 5.622/2005 previa que o processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento deveria ser conduzido pelo MEC e seus órgãos específicos nos termos dos Art. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9394/96 em atendimento ao Art.80 da mesma lei. In: 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p.1-4. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2005&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=116>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

privilegiada – os cursos de licenciatura e formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A proposta de formação docente na modalidade a distância foi amparada pelas instituições públicas de ensino superior do país que aderiram ao projeto de colaboração apresentado pelo Ministério da Educação para formação nesse nível (BRASIL, 2006). A experiência e a qualidade demonstradas por esses institutos na formação de educadores no modelo presencial poderiam ser aplicadas no desenvolvimento de metodologias para a formação docente no modelo não presencial.

Uma iniciativa que pôde colocar essa intenção em exercício foi a proposição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, fundamentada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A oferta de cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para atuar nas redes públicas da educação básica seria feita com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de assegurar formação científica e didático-pedagógica dos educadores formados. Segundo esse documento, em seu Artigo 2º, inciso IV, tais programas de formação poderiam ser ofertados tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, desde que fosse assegurada “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância” (BRASIL, 2009, p.1).

Apesar do conjunto legal que ampara e orienta a formação docente inicial e continuada de professores em programas de educação a distância, a leitura desse decreto permite observar a recomendação no Artigo 3º, inciso VI, sobre a necessidade de “ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial” (BRASIL, 2009, p.1).

Cabe a reflexão sobre motivos que direcionariam a predileção por professores formados no modelo presencial das licenciaturas, mesmo após o incentivo político na criação de programas de formação docente na modalidade a distância e a carência de professores nos diferentes níveis da educação básica. Apesar das particularidades dessas modalidades de ensino, parâmetros mínimos de qualidade, estabelecidos e avaliados regular e oficialmente, conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, estabelecidos pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) desde 2007, devem ser assegurados pelos programas de graduação a distância a fim de formar profissionais competentes para o exercício de sua função.

Além disso, a investidura de professores no magistério da esfera pública deve ser feita por meio de concurso público e a condição requerida para a posse no cargo é a apresentação de diploma em curso de pedagogia ou licenciatura emitido por instituição de ensino superior credenciada pelo MEC, independente da modalidade em que o curso tenha sido realizado, já que o certificado das graduações a distância tem validade legal em todo território nacional (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 6.755/2009 foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que reafirmou o compromisso e o apoio à formação inicial e continuada dos professores para a prática docente na escola básica em instituições educativas pertencentes a diferentes níveis e modalidades. O texto mais recente da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica não se atém a distinções quanto ao contexto de formação do professor, se presencial ou a distância.

Desse modo, a oferta de cursos de licenciatura a distância pode contribuir para o alcance de importantes metas do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024. Enquanto a meta 15 tem como objetivo que todos os professores da educação básica possuam formação em nível superior específica para sua área de atuação, a meta 16 visa assegurar a oportunidade para a formação continuada desses profissionais. A conquista dessas metas, além de valorizar a profissão docente, concorre para que o ensino de qualidade seja uma estratégia para combater desigualdades e promover a equidade social (BRASIL, 2014).

Em substituição ao Decreto nº 5.622/05, entrou em vigor do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Em relação aos cursos de graduação a distância, manteve-se o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem, nesse nível de formação, deve ser mediado por tecnologias de informação e comunicação que permitam a interação dos aprendizes com profissionais qualificados para essa modalidade educacional, garantindo-se a acessibilidade ao acompanhamento e à avaliação das atividades acadêmicas, mesmo que estudantes e educadores estejam em tempos e espaços distintos. Atividades presenciais, como estágios, práticas, avaliações e defesas de trabalhos, devem ocorrer na sede da instituição ou no polo de apoio presencial, conforme previsto no projeto pedagógico dos cursos. Reiterou-se a obrigatoriedade de processos oficiais junto ao MEC e seus órgãos no que diz respeito ao credenciamento, ao reconhecimento e ao recredenciamento de instituições de ensino que ofertam cursos na modalidade EAD; no caso das IES privadas, estas podem requisitar oferta exclusiva de cursos de graduação a distância (BRASIL, 2017).

A educação a distância tem se consolidado pouco a pouco como uma alternativa viável de formação inicial e continuada de professores. Para o sucesso de um curso não presencial,

entretanto, é necessário que, além dos parâmetros legais, referenciais de qualidade instituídos para a modalidade sejam obedecidos. Assim, as práticas educativas da EAD têm se apoiado em um educador a quem cabe mediar o processo de ensino e aprendizagem junto aos cursistas dessa modalidade, conforme mostrado a seguir.

2.2 Um profissional da educação: o tutor

Nem sempre a EAD contemplou a presença de um ator cuja atribuição precípua fosse o acompanhamento, a mediação e o incentivo à aprendizagem dos cursistas. Essa modalidade secular experimentou significativo aprimoramento em seus processos, especialmente a partir da revolução tecnológica do século XX para o século XXI, possibilitando a progressiva interação de estudantes nas atividades formativas, mesmo estando em diferentes tempos e espaços. Desse modo, atribuiu-se ao tutor a responsabilidade de intermediar os relacionamentos interpessoais de uma comunidade acadêmica a distância para que suas interações possibilitassem a construção do conhecimento.

O potencial de um estudo não presencial dialogado e colaborativo foi sendo intensificado a partir da inclusão das novas tecnologias nas práticas educativas da modalidade. Antes delas, a EAD passou por diferentes gerações, que foram delimitadas conforme o suporte tecnológico disponível para o desenvolvimento dos atos educativos a distância. Com a evolução dos meios de comunicação, o estudo foi deixando de ser individual para oportunizar também a interação do cursista com seus professores e colegas.

Segundo Moore e Kearsley (2007), a primeira geração de EAD se baseou no envio postal de materiais impressos como livros, manuais e apostilas, caracterizando um estudo majoritariamente individual e de comunicação indireta entre aluno e professor. A segunda geração foi marcada pela inclusão dos meios de comunicação de massa – rádio, TV, telefone, fax – que permitiram maior alcance dos cursos a distância e a possibilidade de um contato mais estreito do aluno com seu professor. A terceira geração se destacou pela criação das universidades abertas a partir da reunião dessas mídias no processo educacional. Na quarta geração, o contato síncrono por meio do som e da imagem dos participantes de um curso a distância se tornou possível graças às teleconferências. A quinta geração representou a maior diversificação em termos de materiais didáticos e interações síncronas e assíncronas a partir da internet e dos recursos por ela permitidos, como *e-mail*, *chat*, AVA, fóruns de discussão, dentre outros.

A revolução proveniente das novas tecnologias significou a diversificação dos processos educacionais e dos materiais didáticos nos cursos a distância. Porém, ao contrário do que poderia se pensar, a disponibilização de tais recursos em variedade e acessibilidade pode não ser suficiente para a aprendizagem. Para uma educação a distância mais transformadora, Bezerra e Carvalho (2011, p.239) apontam a tutoria como um dos pilares da modalidade, sendo que “[...] a ação educativa do professor deve estar centrada na construção de um processo educativo alicerçado na interatividade e na criatividade, [o que] deverá provocar discussões, dúvidas e instigar a aprendizagem dos estudantes”.

No Brasil, o tutor passou a ser integrado à EAD com a expansão da modalidade nas últimas décadas. Espera-se que ele atue como um orientador das práticas educativas a distância mediando a construção do conhecimento a partir da proposta do professor-especialista dirigida aos cursistas por meio dos materiais didáticos e das atividades formativas. Dentre suas habilidades principais, estão a consciência da modalidade de tutoria em que atua – presencial ou online; o uso das tecnologias utilizadas em seu trabalho; a capacidade de promover a aprendizagem dos alunos e a criação de um ambiente de colaboração entre os aprendizes (SCHLOSSE, 2010).

Essa concepção do que a tutoria envolve tem sido aplicada com variações em diferentes programas de EAD. Para exemplificar, no Projeto Veredas, programa de formação superior na modalidade a distância para professores formados em nível médio atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, a essência do trabalho tutorial era facilitar a aprendizagem por meio de estudos e orientações junto aos cursistas nos polos de apoio presencial; para isso, o tutor deveria conhecer bem os materiais didáticos a serem estudados e a proposta do curso, o que poderia ser alcançado com a formação inicial e continuada para a tutoria durante todo projeto (MODOLO; BRAÚNA, 2009). Apesar de ser uma experiência pontual, ela evidencia o quanto a formação, o acompanhamento e o apoio ao trabalho do tutor são requisitos para a qualidade da EAD.

Essa modalidade deve ser explorada em sua flexibilidade, versatilidade e acessibilidade. No entanto, tais elementos podem não suprir a ausência de um profissional especificamente formado para a mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem a distância – lembrando que este é um importante modo de educação formal para o público adulto. Por ser recente no contexto educacional brasileiro, a tutoria necessita de mais estudos para compreensão e aprimoramento da própria função.

A expansão da EAD no Brasil introduziu um novo profissional na educação cujo trabalho é fundamental para a implementação das propostas pedagógicas dessa modalidade.

Observam-se pesquisas educacionais que têm se voltado para a modalidade como um todo e, em especial, para um de seus principais atores, o professor-tutor. A seguir, apresenta-se uma revisão de trabalhos de pós-graduação realizados no período 2010-2015, que investigaram esse docente em busca de identidade profissional e reconhecimento social.

2.3 O tutor atuante em cursos de formação docente a distância: a revisão bibliográfica de pesquisas acadêmicas no período 2010-2015

O estudo ora apresentado revisou pesquisas produzidas no âmbito da pós-graduação, no período 2010-2015, sobre o tutor atuante em cursos de formação de professores ofertados na modalidade a distância. A prática docente desse educador é central para a qualidade dos programas de educação não presenciais por ser ele o responsável pela mediação pedagógica entre o curso proposto e os alunos em processo de formação.

Masetto (2008) alerta que o professor atuando como tutor deve mobilizar saberes docentes que se mostram complexos, pois seu contexto de atuação profissional é caracterizado pela diferença espaço-temporal em que os sujeitos se encontram. Para lidar com essa condição, as novas tecnologias têm se mostrado ferramentas apropriadas para possibilitar o encontro entre aqueles que aprendem e aqueles que ensinam mesmo em tempos e lugares diversos.

Essa nova realidade educacional impõe desafios ao tutor online, que é um professor ainda marcado pelas práticas docentes inerentes à sala de aula tradicional, conforme Silva e Brito (2013), e com exercício profissional instável, acrescenta Mill (2015). Por esse motivo, é importante que a transição do magistério presencial para o não presencial seja alvo de estudos sistemáticos a fim de se compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos saberes docentes para se ensinar no novo contexto profissional.

2.3.1 O professor-tutor online: um profissional da educação em busca de identidade

A fim de se constituir uma revisão bibliográfica sobre a atuação desse docente, foi tecido um panorama sobre a representação do papel do tutor nas práticas educativas da modalidade a distância e suas competências profissionais ao longo do tempo a partir das contribuições das pesquisas de pós-graduação de Amaro (2015); Arruda (2011); Bittencourt (2013); Borne (2011); Cunha (2014); Garcia (2013); Oliveira (2015); Santos (2012); Santos (2015); Spíndola (2010). Com isso, buscou-se compreender como as investigações

desenvolvidas nesse intervalo de tempo colaboraram com a construção de um referencial teórico sobre saberes e conhecimentos profissionais relativos à prática docente na tutoria desenvolvida em cursos de formação de professores na modalidade a distância.

No campo da educação, um espaço de ensino e aprendizagem que sofreu profundas transformações foi aquele onde o tutor desenvolve suas práticas educativas. Com a revolução tecnológica do século XXI, as telecomunicações se tornaram mais acessíveis à população em geral e, com isso, seus recursos ocasionaram o redimensionamento das interações sociais nos diferentes espaços: doméstico, bancário, militar, hospitalar, jornalístico, cultural etc. Com a educação não foi diferente; as novas tecnologias vêm impactando os atos de ensinar e de aprender e provocando uma revisão das ações e das posturas daqueles que exercem o magistério. Com a livre circulação de informações no espaço digital e a possibilidade de acessá-las em tempo real por meio de aparelhos móveis, os alunos vêm desestabilizando a lógica do “professor que sabe perante o aluno que não sabe”.

Conforme Moore e Kearsley (2007), cada geração de EAD baseou seus processos de ensino e aprendizagem nos recursos tecnológicos disponíveis em seu tempo e essa modalidade vislumbrou na incorporação das novas tecnologias aos seus atos de ensinar e de aprender uma oportunidade para diversificar suas práticas educativas. Mas a passagem da carta ao e-mail, do texto impresso ao hipertexto, do telefone à videoconferência representou mais do que uma evolução na acessibilidade e na velocidade de interação no contexto da educação a distância e, por essa razão, esse momento de mudança paradigmática deve ser alvo de reflexões.

As TDIC proporcionaram o desenvolvimento do AVA como um verdadeiro espaço de ensino e aprendizagem. Ele tem sido uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interativas e colaborativas na educação a distância, presencial e semipresencial; mas é, na primeira, que essas salas de aula digitais têm sido amplamente utilizadas. Apesar de alunos e professores estarem em espaços e tempos diversos, o AVA dispõe de ferramentas síncronas e assíncronas que permitem uma comunicação eficiente com possibilidade de interação, arquivamento, compartilhamento e gerenciamento de informações; além da disponibilização de materiais didáticos escritos e audiovisuais (BITTENCOURT, 2013).

Um dos programas mais utilizados na criação de um curso online tem sido o Moodle⁴, um *software* gratuito, surgido em 1999, que permite ao proponente do curso desenvolver

⁴ Acrônimo para a expressão inglesa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou, em português, Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto. Informações disponíveis em: <https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle>.

atividades interativas e colaborativas como fóruns, *blogs*, *chats*, bibliotecas, *wikis* etc.; mas a equipe multidisciplinar de cada programa de educação a distância – pedagogos, docentes, gestores, web designers, analistas etc. – pode projetar seu próprio ambiente eletrônico, desde que sejam observadas as características do curso a ser ofertado. Qualquer que seja o desenho do AVA, ele deverá ser um espaço educativo em que a aprendizagem se sobressaia em relação ao ensino (BITTENCOURT, 2013).

As contribuições de Masetto (1998) sobre uma prática educativa baseada na aprendizagem refletem a dinâmica educacional que se busca em um AVA. A docência baseada na aprendizagem é aquela em que o professor atua como um orientador, guiando seus alunos nas atividades propostas. Seu papel é incentivar a pesquisa e o estudo, estimular a busca de respostas, fomentar a criação de grupos de trabalho, elaborar *feedback* sobre o desempenho dos alunos e, a estes, cabe assumir sua responsabilidade e sua parceria para que a proposta de ensino e aprendizagem planejada seja desenvolvida. Características, portanto, comumente associadas à EAD.

Um ato educacional que incentiva à aprendizagem pressupõe a compreensão de que o professor é um profissional que deve renovar seus saberes continuamente, pois seu trabalho dependerá de conhecimentos vários, além daqueles referentes à sua área de concentração. Nesse caso, o tutor deve desenvolver habilidades para uma didática adequada ao ambiente online, o estabelecimento de relações interpessoais, a elaboração de *feedback* adequado para o aluno, o gerenciamento das atividades pedagógicas, o domínio das tecnologias etc.

A aplicação das TDIC na educação significa a construção de uma pedagogia contemporânea, em que a rigidez tempo-espaco-hierarquia da escola convencional pode ser rompida e o processo educacional pode se basear na colaboração entre seus sujeitos participantes. O AVA, como sala de aula sustentada pelo fluxo online de diálogos, transforma um grupo de alunos e seu professor em uma comunidade de aprendizagem por ser um espaço de construção do conhecimento mais horizontal e aberto à exposição de seus membros (AMARO, 2015; SANTOS, 2015).

O educador responsável pela mediação das práticas de ensino e aprendizagem da sala de aula digital é genericamente denominado ‘tutor’, mas caracterizar suas funções e atribuições no contexto da educação a distância pode ser difícil, já que sua atuação pode variar conforme o contexto educacional e o modelo pedagógico do curso. Entretanto, compreender quem é o tutor é fundamental para que ele possa desenvolver sua identidade profissional (BORNE, 2011; MILL, 2015; SANTOS, 2015).

Para isso, é necessário se conhecer a origem do termo ‘tutor’ e a evolução de sua atuação no campo educacional. Segundo Houaiss (2009), essa palavra latina surgiu por volta do século XIII e significa “aquele que ampara, protege, defende”. Garcia (2013) explica que, entendido como um ‘apoio’, o tutor surgiu nas universidades de Oxford e Cambridge, no século XV, com a responsabilidade de auxiliar os alunos em seus estudos. A função se estabeleceu nas universidades europeias e, no século XIX, o tutor foi institucionalmente incorporado aos quadros docentes. Com essa mesma concepção do ensino presencial, nos anos 1960, ele foi incorporado à Open University do Reino Unido para assistir os alunos. A autora lembra que transformações no entendimento do que é atributo do tutor vieram a partir dos anos 1980 quando, de transmissor de informações, ele se tornou um mediador da construção do conhecimento na educação não presencial. Nos anos 2000, ela ressalta que o bom tutor devia ser capaz de promover desafios aos alunos e orientá-los na sua resolução por meio de explicações e direcionamentos.

Esse retrospecto indica que, na atualidade, a maioria dos cursos a distância busca um tutor que seja um profissional da educação com formação específica e consistente na disciplina que irá ministrar a fim de acompanhar e orientar os alunos em seus estudos com vistas à discussão de conteúdos e à superação de dificuldades. Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) colocam que seu trabalho é complexo na medida em que, a ele, cabe a mediação entre o conhecimento, o aluno, o professor e as tecnologias; para isso, ele deve dispor de saberes para o ensino nesse contexto e contar com o apoio institucional na abordagem de questões relativas à sua prática. Além disso, destacam-se como habilidades essenciais do tutor a disponibilidade para o aprendizado contínuo das TDIC, o domínio da plataforma de ensino e aprendizagem e o gerenciamento e organização do tempo de trabalho. Por sua intrínseca relação com os processos de ensinar e de aprender, “a prática da tutoria deve ser compreendida pelos tutores como docência [...]” (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p.83).

Apresentado o que se entende por tutor, sua essencialidade para o sucesso de um programa de educação a distância deve ser reconhecida e mais bem-compreendida. Justifica-se, portanto, a revisão de funções, competências, saberes e processos formativos identificados na trajetória desse profissional e discutidos em pesquisas acadêmicas realizadas no período 2010-2015. Os sujeitos dessas investigações foram tutores atuantes em cursos de formação inicial ou continuada de professores ofertados em meio online, sobretudo em programas de educação a distância no contexto público.

O perfil profissional dominante dos tutores que participaram dessas investigações é o do professor com experiência no ensino presencial que passou a atuar no ensino não

presencial. Borne (2011), por exemplo, indagou seus entrevistados sobre a docência online como opção primeira de atuação no magistério. Não foi identificado nenhum sujeito que tivesse se licenciado com o objetivo de atuar na EAD e o ingresso profissional nessa modalidade tinha sido resultado de posterior convite ou iniciativa própria, ou seja, quando o professor já havia sido iniciado no magistério presencial. A educação a distância se descortina como um possível campo de atuação para os profissionais formados em licenciatura já que, segundo Arruda (2011, p.58), “[...] a ampliação da EaD se dá, principalmente, pela oferta de cursos de formação de professores [...]”. Os dados do Censo EAD (2014) orientam para a mesma direção, pois os licenciados representaram a parcela mais expressiva de tutores atuantes na educação a distância do país, o equivalente a 33%.

Observa-se que os educadores em exercício na tutoria são aqueles que ainda possuem em suas memórias experiências latentes do ensino presencial. Tardif (2000) explica que as crenças e as concepções de ensino e aprendizagem que os professores trazem consigo advêm de sua história pessoal e de sua história escolar e, por essa razão, os saberes docentes e as práticas educativas realizados no contexto online podem se mostrar influenciados pela cultura da escola presencial, o que pode dificultar o trabalho do tutor, segundo a investigação de Spíndola (2010).

Outro caso representativo é o estudo de Oliveira (2015), que relatou a experiência da transposição gradual de um curso de formação continuada de professores da modalidade presencial para a modalidade online. Mesmo de maneira planejada e orientada, a pesquisadora pôde identificar dificuldades enfrentadas pelos educadores atuantes no curso em adequarem suas práticas ao novo contexto profissional. Os sujeitos investigados se defrontaram com obstáculos relativos à transposição didática dos conteúdos no AVA e à construção de relações interpessoais nesse espaço. Essas adversidades se alinham às constatações de Garcia (2013) que, por sua vez, identificou que o desenvolvimento profissional no magistério não presencial pode ser mais difícil para professores com carreira já iniciada do que para aqueles em início de trajetória profissional.

Oliveira (2015) constatou que os tutores tendiam a usar as novas tecnologias na EAD de maneira convencional, ou seja, esses recursos eram empregados em comunicações unidirecionais sem o incentivo para o comentário, a reorganização ou a modificação dos conteúdos. Observou-se, portanto, a dificuldade na compreensão de que a utilização das TDIC implica novos fluxos de trabalho, novos ambientes, novos instrumentos, novas linguagens, novas formas de expressão. A utilização inadequada desses recursos instrucionais pode desestimular os tutores e, nessa perspectiva, o estudo conduzido por Santos (2012) apontou

que a resistência dos professores habituados a técnicas e a instrumentos de ensino consagrados frente às tecnologias atuais se deve à falta de oportunidades em aprender a utilizá-las não só operacionalmente, mas didaticamente.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação sobre tutores indicam que o perfil profissional desses educadores corresponde a professores em trânsito da modalidade presencial para a modalidade não presencial de ensino e que, com formação e atuação profissionais marcadas pela influência da educação na sala de aula convencional, necessitam ser apoiados e orientados no desenvolvimento de práticas pedagógicas realizadas no contexto da EAD, especialmente quando o projeto do curso está fundado na aplicação das novas tecnologias para a mediação do processo ensino e aprendizagem. É preciso prevenir os tutores de realizar a transferência de ações didático-metodológicas características do ensino presencial para o ensino online, tendência corroborada pela pesquisa de Garcia (2013); e, com a devida reflexão, eles devem se tornar capazes de construir uma cultura docente para as práticas educativas do ciberespaço.

Ante o perfil profissional predominante dos educadores que mediam práticas pedagógicas online em cursos a distância, entende-se que sua experiência docente presencial não deve ser desprezada, mas, sim, pode servir de guia para a orientação e a formação da atividade docente na tutoria. Esse conjunto deve contemplar os saberes relacionados à tecnologia, ao design de cursos online e à interação entre professor e aluno no espaço digital (AMARO, 2015).

A reprodução irrefletida de saberes profissionais próprios do ensino presencial no ensino online tem angustiado tutores que, sem o devido preparo para a docência nesse contexto, podem ter sua experiência na EAD marcada pela frustração. As experiências iniciais de tutoria baseadas na reiteração de práticas presenciais foram substituídas pela concepção de que os professores vindos dessa modalidade de ensino poderiam adaptar seus saberes profissionais já constituídos ao desenvolvimento de ações didáticas adequadas à dinâmica do ambiente online, conforme explicitado na revisão de Oliveira (2015). Mas, em vez de adaptação, a autora acrescentou o conceito da modificabilidade ou flexibilidade da mudança, proposto por Feuerstein⁵ (2014), porque ele pode representar melhor o processo desejado de transição profissional do professor originalmente atuante no ensino presencial que passa à tutoria no ensino não presencial. Enquanto a adaptação pode pressupor a compreensão de que

⁵ Reuven Feuerstein (1921-2014) foi um psicólogo judeu-israelense que criou a teoria da modificabilidade com o objetivo de auxiliar crianças órfãs a modificar seu desempenho cognitivo e prepará-las para sua inserção no mundo.

se deve acostumar ou resignar a uma situação, a flexibilidade da mudança prevê a ausência de oposição ao novo contexto e a abertura para ser transformado por ele.

Muitas instituições de ensino têm desenvolvido programas de educação a distância e, com isso, seus professores em exercício no magistério presencial têm sido inseridos na tutoria online para ensinar, na modalidade EAD, aquilo que habitualmente ensinam na sala de aula convencional. Essa migração docente deve ser feita de maneira cuidadosa, pois cada contexto de ensino possui suas idiossincrasias. A docência online exige, portanto, formação didático-pedagógica para que o trabalho na tutoria seja percebido como uma nova experiência de ensinar cujos atos educacionais podem, inclusive, auxiliar na renovação das práticas docentes desenvolvidas presencialmente, estando estas, muitas vezes, ainda associadas a uma pedagogia da transmissão e da reprodução de conteúdos.

A formação docente para o ensino online se apresenta como uma necessidade para os professores desempenhando a função de tutor. O processo formativo-reflexivo possibilitará a eles a oportunidade de desenvolver habilidades e competências docentes válidas para um espaço de ensino e aprendizagem aberto e flexível; características bastante diversas daquelas das salas de aula presenciais em que o tempo e o espaço do ensinar e do aprender podem se mostrar restritivos, enrijecidos e unidirecionais.

Um obstáculo evidente a ser transposto é a falta de apoio na criação e na consolidação de programas de formação docente, problema que se acentua mais em uma forma de educação ainda considerada secundária. Em um momento em que a oferta dos cursos de licenciatura a distância da UAB estava em evidência, Spíndola (2010) observou que os tutores atuantes nesses programas nascidos de iniciativas governamentais relatavam dificuldades na prática da tutoria e, com isso, seu trabalho de pesquisa apontou a necessidade de políticas públicas apoiadoras de programas de formação docente para a EAD.

Outra investigação realizada no contexto de cursos de licenciatura da UAB foi o estudo de Borne (2011), que identificou a existência de um processo de formação docente para o ensino online, mas que ocorria após o início do exercício da tutoria. Os sujeitos participantes dessa pesquisa apresentaram, como perfil predominante, formação inicial consistente, experiência pregressa no magistério e especialização em nível *strictu sensu*. A formação para a reflexão sobre o trabalho docente desempenhado é válida, mas é possível questionar se um bom preparo profissional por si só garante os conhecimentos necessários para se iniciar o desenvolvimento da docência online mediada pelo tutor, ou seja, é preciso avaliar se uma experiência formativa anterior ao exercício efetivo da tutoria não poderia garantir melhores resultados.

Semelhante perfil profissional foi evidenciado pelo estudo de Cunha (2014) ao investigar dois cursos de licenciatura de História, sendo o primeiro de um programa de graduação a distância ofertado por uma instituição pública estadual em parceria com o sistema UAB e o segundo ofertado por uma instituição privada. Integraram a pesquisa 33 professores desses programas e 19 profissionais apresentaram formação inicial em História, sendo que 44% eram doutores, 38% mestres e 13% especialistas; além disso, 76,26% deles afirmaram ter a partir de 5 anos de atuação no ensino superior. Ainda que tenham demonstrado significativa formação e experiência, um dos principais resultados evidenciados pelo trabalho foi a necessidade de melhorar a qualificação específica para atuar na mediação do processo ensino e aprendizagem em cursos de graduação a distância.

Ao investigar um curso de Pedagogia ofertado pela UAB, com início em 2009 e término previsto para 2013, a pesquisa de Arruda (2011) também corroborou a carência na preparação de seus professores quando iniciaram suas atividades docentes na modalidade a distância. As principais evidências destacadas pela autora foram a pequena oferta de linhas de pesquisa em nível de mestrado e doutorado com vistas à formação de profissionais nessa área; a qualificação para atuação docente na EAD nesse programa ocorrendo em serviço e o desenvolvimento de estudos individuais sobre educação a distância. A investigação salientou que a docência exercida no ensino não presencial possui especificidades inerentes à essa modalidade e que, dificilmente, poderão ser compreendidas por professores que trazem consigo vivências e memórias de práticas educativas historicamente construídas no âmbito do ensino presencial.

Santos (2012) se propôs a pesquisar os relatórios anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2009/2010) à procura de trabalhos sobre saberes docentes para a prática pedagógica mediada pelas TDIC no contexto da EAD; nessa época, a autora encontrou pouco sobre a formação docente para o ensino superior não presencial. Sobre a formação docente para o uso das tecnologias, os trabalhos disponíveis tratavam dos conflitos e dos atrativos que o computador e a internet representavam para os professores. Nas fontes pesquisadas, destacava-se a preocupação com a qualificação para o domínio tecnológico e para a aplicação didático-pedagógico dessas tecnologias. A autora apontou a necessidade de posicionamento crítico ante às TDIC; já que domínio técnico não basta, era preciso que o tutor estivesse capacitado a construir vínculos afetivos com os alunos para que a aprendizagem pudesse acontecer.

O levantamento conduzido por Santos (2012) demonstrou como a formação para a docência online ainda era um tema que despertava pouco interesse nas pesquisas de pós-

graduação em educação no Brasil do início dos anos 2010. Os referenciais encontrados estavam centrados na dimensão técnica da utilização das novas tecnologias, desconsiderando como esses recursos poderiam promover encontros pedagógicos mais favoráveis à abordagem acadêmica de um tema a partir dos diálogos entre sujeitos situados em diferentes tempos, espaços e culturas. No processo de ensino e aprendizagem, o tutor que soubesse criar um ambiente favorável às práticas educativas mediadas pelas tecnologias estaria contribuindo para a qualidade na graduação a distância.

Uma investigação que representou um acréscimo na compreensão da identidade profissional do tutor foi o trabalho de Bittencourt (2013), que se apropriou do fórum temático de um AVA para criar um *locus* de discussão para que os tutores expusessem questões relativas às suas práticas docentes no acompanhamento de alunos de um curso de licenciatura a distância. A partir da análise das subjetividades emergidas das relações entre os sujeitos participantes desse estudo, identificou-se a possibilidade de, na reflexão sobre a ação, auxiliá-los na (re)significação de sua atuação na docência não só online, mas também presencial. Essa pesquisa corroborou que a formação docente para a tutoria não deve se voltar apenas para a dimensão técnico-pedagógica do professor que ensina virtualmente, mas ela deve considerar esse sujeito como um profissional em busca de uma identidade e, nesse processo, ele pode vivenciar dúvidas e angústias que, compartilhadas e acolhidas, podem se transformar em saberes docentes.

Mesmo após a criação e a oferta de diferentes cursos de graduação a distância pelos sistemas público e privado de educação, programas de formação docente para e na tutoria permaneciam como uma área carente de incentivos e de definições. O estudo desenvolvido por Santos (2015) indicou a necessidade da criação de espaços de trocas e diálogos entre tutores com vistas ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. A pesquisadora alertou ainda que, quando o poder público e as instituições de ensino se eximem de definir quem é o tutor e quais suas atribuições, essa prolongada indefinição se apresenta como um dos principais entraves ao seu reconhecimento e à sua regulamentação como profissional da educação.

A formação docente do tutor deve ser trazida à luz. Primeiramente porque é, por meio dela, que esse educador responsável pela mediação pedagógica em ambientes online poderá desenvolver saberes que o permitirão mediar práticas educativas não presenciais. Além disso, seu processo formativo inicial e continuado poderá auxiliar na determinação daquilo que é atribuição do tutor e, com isso, sua identidade e sua legitimidade profissionais poderão ser conquistadas.

Em busca de uma compreensão do que é ser tutor, os trabalhadores pesquisados se preocuparam com a apresentação daquilo que seriam as competências necessárias para a docência online. Spíndola (2010) destacou cinco competências principais a serem desenvolvidas por esse docente: pedagógica, relativa à mobilização de conteúdos e materiais didáticos; tecnológica, relativa ao letramento tecnológico do tutor; linguística, relativa à habilidade para redigir e compreender textos escritos; didática, relativa ao domínio do conteúdo ensinado e de possibilidades de ensiná-lo; pessoal, relativa à capacidade de estabelecer o diálogo com e entre os alunos.

Garcia (2013) consultou diferentes autores sobre o tema e, de suas leituras, puderam ser identificadas as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuam na docência não presencial: intercultural, relativa à habilidade para lidar com a diversidade cultural dos alunos; tutorial, aptidão para receber sugestões e orientações e adaptar-se a novas situações; habilidade com a linguagem, desenvolvimento e manutenção da interlocução entre os sujeitos integrantes do seu grupo; didático-pedagógica, capacidade para orientar adultos no processo de ensino e aprendizagem; tecnológica-digital, referente ao letramento digital do tutor e a sua capacidade de integrar as tecnologias ao ensino; de aprendizagem, saber como ocorre o aprender e como lidar com diferentes estilos de aprendizagem.

Após revisão sobre as competências docentes, o estudo de Amaro (2015) permitiu definir como competências essenciais ao tutor as seguintes: pedagógica, refere-se às ações que visam levar o aluno à aprendizagem; gerencial, relativa à capacidade de administrar a participação dos alunos no curso e o fluxo de atividades docentes e administrativas; social, corresponde à criação de um ambiente favorável à interação e à comunicação entre seus participantes; técnica, conhecimento do tutor sobre a plataforma utilizada, orientação de como ela pode ser aproveitada pelo aluno e antecipação de possíveis problemas no uso das tecnologias envolvidas.

Para se ensinar a distância, Arruda (2011) pontuou que, além do domínio do conteúdo da disciplina, é necessário que o professor atuando na tutoria demonstre capacidade de planejamento, organização e avaliação das atividades acadêmicas mediadas junto aos cursistas. A autora, no entanto, não se limitou à dimensão didático-pedagógica para atuação do tutor; pois, na dimensão humana, é preciso que ele desenvolva sua sensibilidade para captar comportamentos dos alunos que possam atrapalhar sua aprendizagem e, por meio de mediação adequada, o tutor faça intervenção para que o interesse pelo estudo seja preservado.

Oliveira (2015) enfatizou a necessidade de que os tutores sejam formados de modo a desenvolver suas competências midiáticas e comunicacionais. Ambas se correlacionam na medida em que se referem à capacidade de aplicação das novas tecnologias no desenvolvimento de práticas educativas que privilegiem a interação, o diálogo e a colaboração entre cursistas e o tutor no AVA. Ao reduzir as TDIC a veículos de transmissão de informações e conteúdos aos alunos, sem provocar a reflexão ou a crítica, o tutor estaria atuando como um professor tradicional.

Santos (2015) desenvolveu uma discussão que permitiu evidenciar a habilidade social do tutor como uma competência que pode motivar os alunos, já que a figura de um professor receptivo e empático inspira mais confiança, especialmente em um processo educativo que pode se tornar impessoal pelo fato de suas interações serem mediadas por interfaces tecnológicas. A capacidade de se organizar e manter uma rotina de trabalho tutorial é outra competência que permite o bom desempenho docente do tutor. Por fim, destacou-se a competência comunicacional, que permite a elaboração de textos escritos, como mensagens e *feedbacks*, capazes de orientar o aluno em seu processo de construção do conhecimento e de reforçar relações interpessoais no grupo.

As competências para o exercício da tutoria são complexas. Elas compreendem desde conhecimentos peculiares à atividade docente, como os saberes didático-pedagógicos, até os conhecimentos tecnológico-digitais, mas com vistas à sua utilização no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem para o contexto da EAD. Além disso, o tutor deve ser competente no estabelecimento e na manutenção de interações comunicacionais no grupo, especialmente por meio de textos escritos; na organização e na administração de seu fluxo de trabalho; no reconhecimento e no acolhimento da diversidade cultural apresentada por alunos situados em diferentes tempos e espaços.

A imagem daquele tutor do passado que servia de apoio aos alunos deve ser substituída pela de um tutor que, no tempo presente, necessita ser reconhecido como um dos protagonistas da docência na educação a distância. A delimitação de competências profissionais inerentes ao desempenho da docência online é um guia para que o tutor legitime sua prática educativa, mas esse caminho ainda é pontuado por dificuldades e por possibilidades daqueles educadores que transitam do ensino presencial para o não presencial.

A partir de sua experiência profissional fundamentada no magistério presencial, os tutores participantes das pesquisas ora analisadas apontaram como principais dificuldades na docência online a interação por escrito com os alunos; o acompanhamento de grandes grupos durante atividades coletivas; a superficialidade das participações de alguns alunos; o

cumprimento de prazos; a utilização de um material didático que pode não representar sua concepção teórica e/ou pedagógica do tema estudado; a distância espaço-tempo entre tutor e alunos; a atualização das novas tecnologias; a dependência de outros profissionais para desenvolver o seu trabalho; a prática educativa centrada na aprendizagem; o desafio de se fazer presente na virtualidade (BORNE, 2011; GARCIA, 2013; OLIVEIRA, 2015).

As possibilidades se referem ao modo como a inserção desses professores em um espaço online de ensino e aprendizagem os obrigou a refletir sobre suas próprias práticas educativas e os encorajou a lidar com as novas tecnologias e como elas poderiam renovar aquilo que eles já faziam presencialmente. Os saberes docentes dos tutores se mostraram plurais pela conservação de características da docência presencial às quais foram acrescidas características da docência online; ao mesmo tempo, a capacidade de mobilizar esses saberes, de acordo com o contexto de atuação, foi desenvolvida. A experiência da tutoria representou para esses profissionais da educação a oportunidade de (re)significar seus atos pedagógicos e suas relações interpessoais com aqueles que estivessem envolvidos no processo educacional – alunos, professores, gestores, técnicos (BITTENCOURT, 2013; BORNE, 2011; SANTOS, 2012).

O retrospecto sobre o tutor e as condições em que ele realiza seu trabalho reafirmaram a complexidade exigida na sua atuação pedagógica, fator ainda desconsiderado e que, por isso, resulta em um não reconhecimento da função docente por ele exercida. Os estudos sobre esse educador e o tipo de docência que ele desenvolve devem continuar em foco para o delineamento e a conseqüente valorização de sua identidade profissional e social, bem como para a melhoria das práticas educativas por ele realizadas em qualquer modalidade de ensino.

2.3.2 Um paralelo entre a revisão bibliográfica e o contexto de trabalho do professor-tutor online de cursos de licenciatura a distância na IES campo do estudo

A presente revisão fundamenta o desenvolvimento desta pesquisa cujo objeto de estudo é o professor-tutor online com experiência docente primeira na docência universitária de cursos de licenciatura, transitando, posteriormente, da modalidade presencial para a modalidade a distância. O objetivo geral da pesquisa é investigar como esse professor tem vivenciado a aprendizagem de saberes docentes a fim de ensinar nesse novo contexto no âmbito da instituição de ensino superior campo do estudo. Nessa IES, a tutoria online compreende a mediação do processo de ensino e aprendizagem no AVA institucional, sendo

suas principais ações a motivação dos cursistas para os estudos, o esclarecimento de dúvidas, o alerta sobre prazos, a orientação das atividades acadêmicas e sua avaliação.

Além da mudança no tempo-espaço de ensinar, o professor-tutor online eleito como sujeito a integrar este estudo deveria ser um educador com formação inicial em licenciatura e pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*. Quanto ao seu enquadramento profissional, o exercício da tutoria foi definido com base na política de pessoal da própria IES, o que está previsto no capítulo IV, Artigo 8º da Resolução Nº 1 do CNE (BRASIL, 2016). Assim, o professor-tutor online é registrado como ‘docente do ensino superior’ no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ou seja, espera-se que ele cumpra os deveres acordados com a instituição de ensino, mas também lhe são assegurados direitos como salário mensal, férias, licenças, décimo-terceiro salário etc. Ao se comparar estas condições com aquelas dos tutores online do sistema UAB, percebe-se a precarização das atividades profissionais na tutoria, pois, na esfera pública, esses tutores são bolsistas que trabalham sem vínculo empregatício ou garantias trabalhistas (CHARÃO; SANTOS, 2016).

O vínculo empregatício do tutor com essa IES privada faz com que seu comparecimento *in loco* para a tutoria online seja compulsório. Esses elementos podem transmitir uma condição profissional de maior estabilidade e confiança se comparada àquela do tutor-bolsista da UAB, sem direitos trabalhistas e com reduzido contato presencial com a instituição para a qual atua. O contrato de trabalho pode ser contínuo, parcial ou horista e, conforme a carga horária semanal, é possível que o professor-tutor divida o exercício da tutoria online com a docência nos cursos presenciais da instituição ou com a elaboração de materiais didáticos para a educação a distância⁶.

O local de atuação do professor-tutor online é o *campus* principal da IES, que conta com um bloco destinado ao seu programa de EAD. Ele deve se apresentar ao trabalho nos dias e horários oficializados institucionalmente, pois seu exercício profissional é gerenciado mediante registro em ponto eletrônico. Há um espaço reservado à tutoria que conta com estações de trabalho individuais, conexão com a internet, computadores, impressora, telefone, armários e recepcionista. No mesmo prédio, em um espaço adjacente, encontram-se as salas dos diretores dos cursos de graduação a distância e da coordenação pedagógica. Em dois outros blocos vizinhos, ficam a Pró Reitoria de EAD, a TIC/EAD e o setor de Produção de Materiais Didáticos.

⁶ As mesmas condições de contratação podem ser observadas com professores-tutores presenciais, que atuam no polo presencial acompanhando o aluno, mas que, também, podem atuar como docentes na graduação presencial da IES, conforme necessidade e/ou interesse institucionais.

A revisão das dissertações e teses desenvolvidas no período 2010-2015 evidenciou a relevância do tutor online nos processos de ensino e aprendizagem dos cursos a distância. Ele é ator fundamental na mediação das práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula digital. Por isso, faz-se necessário conhecer mais sobre os saberes e as práticas pedagógicas para a docência na EAD, o que poderá contribuir com a definição da identidade docente do professor-tutor online; questão central para seu reconhecimento profissional e social, seja no contexto de atuação público ou privado.

Outro motivo para que o tutor e as especificidades de sua docência sejam mais bem-compreendidos é a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores na modalidade a distância. Por um lado, a tutoria online se mostra uma nova possibilidade de atuação para os profissionais da educação e, por outro, processos formativos de novos educadores devem ser pautados em projetos educacionais consistentes e conduzidos por formadores qualificados, independente da modalidade em que esses cursos se realizem.

Por essa razão, a formação docente para a tutoria se mostra uma necessidade. O professor-tutor online deve ser previamente preparado para a atuação no curso que irá ministrar, ressaltando-se que cada programa de EAD pode utilizar um AVA próprio, desde aqueles baseados em plataformas livres àqueles resultantes de plataformas desenvolvidas pela instituição de ensino ou por terceiros. Além disso, a experiência profissional e pessoal dos tutores aponta que a cultura do ensino presencial se mostra marcante e a formação docente continuada pode auxiliá-los a conciliar os saberes da prática presencial aos da prática digital para a construção de uma nova cultura docente.

As TDIC desafiam os professores na medida em que é difícil acompanhar a evolução de suas interfaces tecnológicas e ferramentas, o que pode ser agravado pela falta de oportunidades de formação para dominá-las e explorá-las como recursos didático-metodológicos de ensino. Por suas especificidades, a docência online tem sido motivo de rejeição ou descrédito por educadores que não se sentem preparados ou estimulados para atuar em uma modalidade de ensino que exige uma docência mais horizontal, em que se espera do professor uma atuação mais como mediador da construção do conhecimento do que como transmissor de conteúdo.

O caminho percorrido até o momento sinaliza que os saberes docentes do ensino presencial se mostram válidos como o ponto de partida para as práticas pedagógicas do tutor, enquanto os saberes docentes construídos no ensino mediados pelas novas tecnologias se mostram oportunos na renovação das práticas pedagógicas do professor. Com as TDIC, práticas escolares de modalidades e níveis distintos passaram a ser permeadas pelos valores da

cultura criada no espaço online. Por isso, é importante conhecê-la para compreender sua influência na educação do tempo presente.

2.4 Cibercultura: práticas educativas mediadas pelas novas tecnologias

A possibilidade de flexibilização e de diversificação das práticas pedagógicas na EAD, fatores preponderantes para a modalidade, foram possíveis graças às TDIC. Esses dispositivos tecnológicos inovaram ao permitir a ágil transferência de conteúdos em formato escrito, visual e sonoro entre usuários em diferentes tempos e espaços. À prática social da construção permanente de conhecimentos apoiada nas tecnologias conectadas em uma rede de sentido global indeterminado, denominou-se cibercultura (LÉVY, 1999). O substrato das práticas culturais criadas no ciberespaço é a informação, possibilitando a formação de cibercomunidades que, ao mesmo tempo em que compartilham seus saberes e seus valores, se apropriam de bens culturais alheios, recriando-os para atender suas necessidades.

Assim, o século XXI é um tempo de instabilidade, pois certezas que estabeleciam ordem e direção às diferentes esferas da vida social se mostram abaladas por um momento em que padrões, normas e condutas são questionados. A reflexão sobre o ser e o existir no mundo se torna mais necessária quando, ao homem pós-moderno, é dada a oportunidade de conhecer práticas diversas das suas, mesmo que ele permaneça em seu lugar de origem. A possibilidade de fazer circular ideias de modo dinâmico, versátil e plástico vem revolucionando as interações humanas e, por extensão, o processo de construção e de renovação do patrimônio cultural da humanidade. A relação aproximada entre sujeitos situados em tempos e espaços diversos se tornou uma realidade graças às inovações das tecnologias de comunicação – especialmente a internet – o que vem provocando uma revolução cultural.

É necessário, portanto, se entender a expressão ‘cultura’. Sacristán (1999, p.173) a define como “[...] todos os conteúdos que constituem os modos de vida de uma sociedade [...]”. Em acordo com o autor anterior, mas ampliando a discussão, Costa, Silveira e Sommer (2003) explicam que cultura não se resume à produção estética, intelectual ou espiritual de um grupo social, mas que ela corresponde a qualquer criação relacionada a qualquer aspecto da vida em sociedade e que refletirá seus preceitos comportamentais, ideários e políticos. Para estes autores, o campo cultural é um espaço de luta pela significação e pelo reconhecimento não de uma, mas de várias culturas que, por vezes, entram em conflito e, em outras, se aproximam, tais como o erudito e o popular, o científico e o religioso, o urbano e o rural, o masculino e o feminino, o nacional e o estrangeiro, a juventude e a velhice etc.

A revolução tecnológica experimentada na passagem do século XX para o atual significou mais do que uma simples modernização nos meios de comunicação e de produção; as tecnologias digitais possibilitaram mais um espaço social, mas com o diferencial de uma dinâmica físico-temporal sem precedentes que ocasionou a formação de novos comportamentos. Esse lugar foi chamado de ciberespaço; para Castells (1999), ele é um sistema de comunicação integrado baseado na linguagem digital, que permite a distribuição de palavras, sons e imagens em escala global, fazendo com que bens culturais circulem por suas tramas e alcancem indivíduos que poderão deles se apropriar e personalizá-los conforme sua identidade. Em relação a isso, Lévy (1999) destaca como um dos traços distintivos dessa rede interativa de comunicação a velocidade com que ela e seus conteúdos se transformam, dificultando uma análise da cultura digital.

Aquilo que, antes, despontava como indicador de instabilidade é entendido, agora, como singularidade da cibercultura, um campo da produção simbólica humana desterritorializado, recombinante e descentralizado. Amadeu e Pretto (2008) creditam à rapidez e à fluidez com que as informações circulam no meio digital o seu enriquecimento cultural, pois, quanto maior o compartilhamento, maiores serão as releituras, o que contribui com a diversidade do conhecimento. Para esses autores, no entanto, a reflexão sobre a cultura digital deve questionar em que medida seus conteúdos enaltecem diferentes identidades e comunidades ou se grupos dominantes têm se ocultado na virtualidade a fim de arraigar suas ideologias.

Estudiosos da cultura na pós-modernidade alertam que, apesar da abertura e da maleabilidade dos processos na sociedade em rede, o ciberespaço ainda pode ser um espelho de práticas observadas nos espaços sociais tradicionais. Os aparelhos de comunicação e interação da era digital se aprimoram com grande velocidade, o que provoca a necessidade e a urgência de se adquirir o lançamento tecnológico mais atual para que o sujeito continue integrado às possibilidades de consumir e de produzir na cibercultura. Tais dispositivos se mostram primeiramente acessíveis aos grupos privilegiados financeira e geograficamente, pois, conforme Bauman (2005, p.103), a massa continua excluída do “bazar multicultural”. De posse desses recursos, esse pensador lembra que as elites os utilizam para defender e disseminar seus conceitos e comportamentos como aqueles que devem se tornar os parâmetros dominantes.

Quando os grupos subalternos têm seu acesso e sua manifestação no ciberespaço dificultados, a diversidade e a abertura celebradas como diferenciais da cultura digital são enfraquecidas. Grosfoguel (2008) lembra que a expressão de grupos sociais considerados

inferiores é ocultada pela expressão dos grupos hegemônicos, representantes do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, que continuam perpetuando seus saberes como aqueles legítimos. Para o autor, essa é uma maneira de as elites conservarem sua hegemonia cultural e essa unilateralidade deve ser vista como um dos empecilhos à construção de conhecimento mais diverso pela cibercultura; nesse sentido, a fluidez do ciberespaço pode ser usada para a ocultação da identidade de seus sujeitos enunciativos, o que abre espaço para a disseminação de ideologias de dominação.

Sobre o anonimato no ciberespaço, Zúñiga (2008, p.185) concorda que ele abre precedentes para disseminar desinformação, manter privilégios e, até, praticar crimes, mas ele deve ser compreendido como um elemento mais benéfico do que maléfico ao desenvolvimento da cibercultura, entendida como uma prática coletiva, ou seja, “[...] o conhecimento que não é de ninguém, mas que pertence a todos”. A pesquisadora destaca que a invisibilidade no espaço digital pode tornar dispensável a identificação da fonte ou concorrer para sua preservação; no primeiro caso, a apropriação e a reconfiguração de informações e saberes úteis acontecem com grande plasticidade e velocidade, fazendo com que a atribuição da autoria se torne menor ante o conteúdo em circulação e, no segundo caso, a possibilidade de se ocultar o sujeito enunciativo serve para encorajar vozes que tentam justamente combater aqueles que desejam impor sua cultura aos demais.

A democratização do acesso e da produção de conteúdos pelo ciberespaço se revela quanto mais diferentes forem seus sujeitos enunciativos, pois é na diversidade das subjetividades que se alcança o equilíbrio em um território sem centro ou hierarquia. Essas características desafiam a autoridade reguladora e uniformizadora das formas e das organizações de poder instituídas porque a estrutura em rede do meio online permite aos seus indivíduos participantes se reconhecerem como grupo por aquilo que lhes é comum, ainda que sejam singulares. É dessa relação, à primeira vista contraditória, que se abre a possibilidade para a expressão da autonomia e da diferença que conduzem à articulação entre todos, fazendo com que a cibercultura se torne um campo de resistência e sobrevivência a partir da pluralidade de vozes que manifestam seus saberes e não-saberes (BRAGA, 2009).

A tecnologia que produziu interfaces para a comunicação, a interação, a transmissão, a reprodução de informações, não importando distâncias ou tempos, é também aquela que faz com que o homem rememore a necessidade da convivência com seus pares como forma ancestral de criação e recriação de saberes. Zúñiga (2008) lembra que foi dessa forma que receitas culinárias, músicas populares ou práticas curativas, por exemplo, permitiram a evolução do conhecimento ao longo da história. Na cultura digital, seja entre sujeito-sujeito

ou sujeito-grupo, Lévy (1999) defende que o alimento da cibercultura é a inteligência coletiva, em que uma comunidade online se sustenta pela participação ativa na transação de informações que, quanto mais forem apropriadas e recombinações, mais serão representativas da interatividade dos sujeitos atuantes nesse espaço. Sem diálogo e sem recriação, não há conhecimento coletivo.

No tempo-espaço digital, a comunicação é a essência da construção cultural pela coletividade. Assim, o ciberespaço se apresenta como lugar cujos recursos potencializam a interação entre sujeitos com saberes tão diversos que, singularmente recombinações, resultam em uma experiência única. A inteligência coletiva se refere a um processo antes nunca experimentado de construção do conhecimento, pois, segundo Braga (2009), ela é mais do que um simples somatório de inteligências individuais. O autor explica que, isoladamente, cada sujeito tem uma visão limitada da realidade, mas, na coletividade, as inteligências individuais se comunicam e se interconectam rumo a um objetivo comum gerando habilidades cognitivas originais e superiores àquelas que permanecem dissociadas da interação com o todo. No tempo presente, a inteligência coletiva pode ser considerada um novo tipo de capital, de natureza essencialmente social, que amplia a produção econômica, intelectual, política ou cultural.

Por essa ótica, o temor de que o relacionamento online e suas práticas poder-se-iam apresentar como vagos ou superficiais, se comparado às interações face a face, pode não se confirmar. Espera-se que os saberes da era digital sejam gerados coletivamente nas incontáveis cibercomunidades para que, então, os conhecimentos formados na diversidade da rede possam ser úteis à resolução de questões vivenciadas pelos sujeitos nos demais espaços sociais em que se inserem. Com isso, apresenta-se um novo comportamento que vem provocando abalos em instituições antes sólidas, como a escola e a academia, já que, com a cibercultura, retoma-se a concepção de que o conhecimento válido pode ter diferentes origens, não sendo ele exclusivo daquelas organizações cristalizadas como fontes oficiais de saber. Isso, no entanto, implica a necessidade do acesso equitativo aos equipamentos e conexões de última geração para que seja possível formar sujeitos para usufruir o potencial da sociedade da informação.

Cada momento histórico teve como insumo de seus processos produtivos um tipo de matéria-prima – o vapor, a eletricidade, o combustível fóssil, a energia nuclear. A informação é o principal bem dessa sociedade, que, em vez de ser acumulado e reproduzido, deve ser aplicado e recriado para que novos conhecimentos sejam gerados, permitindo, assim, a inovação e a ampliação da cultura. A instantânea circulação e o ágil acesso ao vasto repertório

de informações incessantemente produzido pela humanidade ao redor do globo se devem a um sistema de redes interligadas pela convergência das tecnologias mais atuais de comunicação e interação, sobretudo a internet. A sociedade informacional é a expressão de como as novas tecnologias passaram a atuar sobre a organização e as práticas sociais do tempo presente (CASTELLS, 1999).

Assim, a conexão global entre dispositivos de comunicação e interação, permitindo a troca de conteúdos em diferentes formatos, síncrona e assincronamente, parecia ser apenas mais um passo na evolução das teletransmissões. O espaço digital, no entanto, revelou-se um terreno fecundo para o surgimento de uma nova cultura. Pouco a pouco, a cibercultura foi abraçando campos diversos do conhecimento: militarismo; ciência; jornalismo; comércio; indústria; finanças etc. Tais setores incorporaram às suas práticas os recursos tecnológicos digitais a fim de agilizar e dinamizar suas ações: controles; pagamentos; transferências; correspondências e assim por diante. Com a educação não foi diferente, pois as novas tecnologias permitiram aos espaços escolares melhorar seus processos de trabalho administrativo e pedagógico; para citar alguns, a otimização na emissão e no arquivamento de documentos e a praticidade da biblioteca online se comparada à biblioteca física.

As facilidades das TDIC são notáveis, mas é preciso pensar em como elas podem fomentar uma educação para os sujeitos do tempo atual. A cultura da educação formal desenvolveu suas práticas educativas a partir da realidade de tempos e espaços rígidos de formação, que determinam o modo como devem ser conduzidos o diálogo, a análise, a investigação e, até, a frequência nas aulas. A busca por maior flexibilidade no ato educativo encontrou na cibercultura um caminho para ser atendida, pois a utilização pedagógica de seus recursos tecnológicos característicos permite o redimensionamento físico-temporal da escola para que o processo de ensino e aprendizagem se ajuste às necessidades de professores e alunos. Entretanto, com a extensão da atividade educacional para o espaço online, faz-se necessário ponderar o que é educar na cibercultura.

Paniago (2016) defende que a educação mediada pelas novas tecnologias deve visar uma pedagogia permeada pelas marcas da cultura digital tais como a flexibilidade, a abertura, a interlocução, o intercâmbio, a complexidade, a criação, a colaboração. Mais do que resultados, é uma prática educativa interessada em processos, relacionamentos e trocas estabelecidos entre e pelos sujeitos participantes do ato educacional. Diante da plasticidade do território online, a cibereducação deve ser desenvolvida de modo a evitar modelos pedagógicos padronizados. Há, portanto, várias maneiras de se educar na cibercultura que devem ser buscadas conforme o projeto de educação a ser construído. Cada experiência

poderá ser única e, ainda assim, ser tão legítima quanto outras propostas educativas que se apropriaram de maneira distinta da rede inteligente no desenvolvimento de sua pedagogia.

Essa nova tendência para a tessitura do conhecimento encontra amparo na teoria de aprendizagem sugerida por George Siemens (2004). Proposta sob a influência das tecnologias digitais, o conectivismo sustenta que aprender é um processo para toda a vida e que pode ocorrer tanto em contextos formais quanto informais, ou seja, a construção do conhecimento se torna mais aberta e acessível. O ciberespaço é um artefato imprescindível nesse modelo de aprendizagem, pois ele possibilita o estabelecimento de conexões que, interligadas, permitem a circulação de informações. Estas, por sua vez, nascem do indivíduo, cujos saberes singulares são o ponto de partida para a cibercultura, pois cada experiência individual é incorporada a outras resultando na alimentação da rede e, ao mesmo tempo, renovando os saberes daquele indivíduo. Esse modelo admite as mudanças drásticas e repentinas que remodelam a realidade contemporânea e, ante o caos e a complexidade decorrentes disso, ele sustenta a necessidade de que a aprendizagem deva se tornar mais contextualizada e coletiva. Colocam-se, portanto, novos desafios para a educação, tais como o desenvolvimento de projetos educacionais para a era digital e a formação para a seleção e a gestão do conhecimento pelo próprio indivíduo.

Mattar (2013) compartilha da visão de que é necessário se pensar uma teoria da aprendizagem mais apropriada às práticas formativas desenvolvidas no espaço online, pois os modelos pedagógicos ainda predominantes se mostram mais alinhados às práticas formativas do contexto presencial. Uma implicação disso é que as tecnologias digitais têm sido transpostas para projetos de ensino lineares, hierárquicos e estruturados, cerceando o potencial dinâmico e interativo dos ambientes digitais. Em vez de ações como memorização ou reprodução, os recursos de interação e criação presentes no ciberespaço possibilitam aos seus participantes se dedicar a habilidades de aplicação e construção coletiva do conhecimento, o que reafirma a necessidade de uma pedagogia específica para a aprendizagem em rede e para o design de cursos online.

No que se refere à cibercultura relacionada a uma das instituições sociais de maior referência, o desenvolvimento de uma cultura escolar no e para o ciberespaço requer a observação de necessidades específicas. Mill (2009) ressalta que, em comparação com a rigidez da sala de aula tradicional, a sala de aula online se apresenta com tempos e espaços mais maleáveis, o que remete à necessidade de diferentes profissionais qualificados para o desenvolvimento de atividades escolares com o apoio das novas tecnologias. Para esse autor, a educação no ciberespaço deve ser baseada na polidocência, ou seja, no coletivo inteligente

que mescla saberes de diferentes campos do conhecimento necessários à criação de ambientes digitais de aprendizagem convidativos à interatividade.

A proposição de práticas educativas via web esbarra em complicadores estruturais e sociais como o essencial investimento em equipamentos e softwares; a abertura à mudança de mentalidade para o desenvolvimento de uma pedagogia para a educação online e a melhoria das condições de trabalho docente que permitam aos educadores participar de processos formativos que os preparem para uma prática educativa que emerge com a revolução tecnológica. Para uma inserção na cibercultura, o acesso e a familiaridade com as novas tecnologias são condição mínima para a interação com os recursos digitais, já que o uso da hipermídia exige dos usuários um processo cognitivo diferente daquele requerido pelas mídias apresentadas em formatos convencionais. Ainda que o indivíduo seja letrado na cultura tipográfica, privá-lo da experiência com a cultura eletrônica é condená-lo ao analfabetismo digital e, conseqüentemente, à exclusão da sociedade em rede (MILL, 2009).

A linguagem escrita é aceita como uma das formas mais importantes de comunicação para a humanidade e, em tempos de cibercultura, ela continua sendo uma poderosa modalidade de expressão. Desde que foi inventada, essa forma de representação por meio de sinais gráficos vem se conformando às práticas sociais e culturais que se transformam ao longo dos tempos e essa influência terá impacto na recepção dos textos em circulação. Esse pode ser um preâmbulo para a compreensão do que se entende por letramento: a pressuposição de que os indivíduos de um grupo social são capazes de participar de atos de escrita e leitura, permitindo-os compreender o mundo em que vivem, porque dispõem de competências que os habilitam a atuar ativamente sobre um texto, identificando sua função e sentido, contribuindo para a manutenção da interação no grupo; esse conjunto, na visão de Soares (2002, p.146), é “[...] condição de inserção em uma sociedade letrada”.

Pelos motivos expostos anteriormente, é preciso que as novas tecnologias se façam acessíveis para que as práticas de leitura e escrita realizadas por intermédio das interfaces digitais favoreçam ao letramento digital. Jungk (2014) e Soares (2002) lembram que o suporte textual é determinante na forma como a escrita será registrada e interpretada – a argila com a escrita cuneiforme, a pedra com os hieróglifos e o papiro com a letra cursiva são apenas alguns exemplos. Assim, quanto às peculiaridades da escrita na tela digital, a primeira autora destaca a fusão do elemento verbal aos elementos sonoro e visual como recurso inédito de exploração espacial do texto. A segunda autora equipara a tela do computador a uma janela, que pode ser aberta à escolha do leitor, que percorre um caminho próprio no texto ao acionar seus *links* – “nós” que levam a outros textos que se relacionam com o texto inicialmente

acessado – e, a partir do chamado ‘hipertexto’, tem-se uma leitura não linear e não sequencial, que pode variar de leitor para leitor.

Pela celeridade com que a cibercultura e seu aporte técnico se renovam, as duas autoras concordam que o fenômeno do letramento digital precisa ser mais estudado. Para Soares (2002), o texto do ciberespaço continua sendo um veículo de informações, mas, ao mesmo tempo, vem provocando a expansão dos processos cognitivos relacionados à linguagem devido ao estímulo a novas formas de ler e escrever. Para Jungk (2014), o hibridismo escrita-som-imagem amplia as possibilidades de criação e recepção textual e a dinâmica de interação com o texto eletrônico se assemelha mais àquela dos processos da mente humana. No conjunto, essas estudiosas reconhecem o hipertexto como aberto, flexível, desordenado, mutável.

Os sujeitos refinam sua competência para a participação em práticas de leitura e de escrita na escola, pois ela é dotada de reconhecimento social como a instituição destinada à construção do saber e, para a preservação e o aperfeiçoamento de seu cabedal de conhecimentos, seus atores se apoiam nas tecnologias que lhes são disponibilizadas. E foi assim que, do laborioso e estanque papiro, chegou-se à abertura e à flexibilidade do texto eletrônico, acentuando, por exemplo, a difusão e o intercâmbio de ideias. No entanto, a incorporação das tecnologias digitais às práticas educativas do tempo presente deve ser pensada além de seu uso instrumental, pois, no paradigma emergente, entende-se a educação como um processo formativo alimentado pelas relações estabelecidas entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem. Nessa perspectiva, as tecnologias educacionais devem representar os meios para a conquista de seu objeto pretendido, o conhecimento.

O percurso ora feito indica o quanto “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 1999, p.40). A cibercultura revolucionou os atos de conhecer e de ser e de se relacionar da humanidade de forma abrangente e profunda ao proporcionar espaços e tempos de interação mais ampliados em que os sujeitos encontram *locus* para o exercício de sua liberdade, aprendizagem, autonomia, criatividade e expressão. Como campo legitimado para a formação humana, a educação ainda se depara com desafios no que diz respeito à incorporação das novas tecnologias em suas práticas e à vivência de novos papéis e posturas no trabalho educacional mediado por recursos digitais. Com a ampliação da oferta de cursos a distância em ambientes eletrônicos, um ator fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade é o professor-tutor online. Sua atuação se dá neste cenário, exigindo a formação de docentes

que entendam a dinâmica da sala de aula digital para, nela, se inserir como protagonista da mediação pedagógica. A presença do tutor no trabalho docente ainda remete à indefinição e à instabilidade, por isso é necessário compreender quem é ele e qual sua importância na EAD.

2.4.1 O professor-tutor e a mediação pedagógica em práticas educativas em ambientes online

A possibilidade de se (in)formar independente da escola tem contribuído para a reflexão em torno dos papéis que professores e alunos devem desempenhar para uma pedagogia mais compatível com habilidades, competências e valores representativos da sociedade informacional. Acostumado a ser o protagonista em práticas educativas mais conservadoras, o professor é desafiado a renovar seus conhecimentos didáticos para uma pedagogia que enalteça a interlocução entre os sujeitos para a aprendizagem conjunta e colaborativa. Ao se apropriar pedagogicamente das novas mídias, o professor deve ser capaz de empregá-las como recursos didáticos para o desenvolvimento de um projeto educacional mais dinâmico. Em vez de uma atuação docente uniforme e linear, o professor-mediador é aquele preparado para “[...] articular, acolher e problematizar, provocando o diálogo e a pesquisa a partir da criação de situações que movimentam o campo de conhecimento atual dos participantes para que esse possa ser reconstruído” (ARAGÓN, 2016, p.267).

Nos processos de ensino e aprendizagem formais apoiados na cultura digital, a presença do professor continua sendo imprescindível. Assim como na modalidade presencial, os saberes para a docência online devem capacitar o professor a tratar de sua disciplina em interlocução com as vivências de mundo trazidas por seus alunos de modo a auxiliá-los na construção de concepções e posicionamentos mais esclarecidos diante do mundo. Encaminhamentos desse tipo, que exigem o exercício reflexivo em diálogo com os pares, necessitam da orientação e do amparo de uma figura que inspira confiança pela experiência e pelo saber. As máquinas podem proporcionar, além de transferências maciças de informações, conexões instantâneas entre sujeitos fisicamente separados, mas o professor deve ser aquele capaz de abordar tais conteúdos de maneira a estimular, provocar, encantar, esclarecer... No contexto educacional, as tecnologias digitais têm redimensionado os tempos e os espaços das práticas educacionais e, conseqüentemente, as concepções do que é ser professor e do que é ser aluno. As interfaces tecnológicas podem se converter em recursos didático-pedagógicos possíveis de serem empregadas em diferentes contextos e níveis educacionais. Sua incorporação às práticas educativas deve ser feita “[...] sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento” (LÉVY, 1999, p.173).

Em vez de uma didática pautada na transmissão e na verificação de conteúdos, é possível admitir que a mediação pedagógica corresponde à essência do trabalho docente desempenhado por tutores no ensino online. A compreensão desse termo à luz do contexto da EAD se faz necessária pelas especificidades das práticas educativas desenvolvidas nesse contexto, que é diverso daquele contexto do ensino presencial, *locus* predominante na construção da identidade profissional dos sujeitos participantes desta pesquisa antes de seu ingresso na docência mediada pelas novas tecnologias.

Mediar significa dividir algo em partes iguais (HOUAISS, 2009). A partilha de saberes e experiências é o princípio que deve encaminhar a mediação pedagógica qualquer que seja a modalidade educacional, mas, no caso da EAD apoiada nas novas tecnologias, o professor-tutor online deve estar preparado para imprimir seu conhecimento específico e didático das disciplinas em que atua na prática educativa da qual ele é o mobilizador para que aprendizes em tempos e lugares distintos se sintam estimulados e confiantes a se integrar ao ato educacional compartilhando suas vivências, seus questionamentos, suas aprendizagens.

Em uma perspectiva mais ampla, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) entendem que, no ensino não presencial, a mediação pedagógica é caracterizada pela relação dialógica estabelecida na interação entre o tutor, o aluno e o ambiente online onde o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve. Ao possibilitar o contato síncrono e assíncrono entre educadores e educandos, o espaço digital revela a complexidade e a não linearidade das práticas educativas nele desenvolvidas, o que exige uma nova postura daqueles à frente do processo formativo dos aprendizes.

Considerando-se que, na atualidade, os cursos de graduação a distância apoiam suas práticas educativas nos ambientes virtuais de aprendizagem, é necessário promover a reflexão de qual seja a orientação didática dos professores-tutores online à frente da mediação pedagógica nesses contextos formativos. Esse questionamento se mostra fundamental, pois os estudos de Behrens (2007), por exemplo, evidenciam que os professores universitários assumem a docência sem passar por formação específica. Muitas vezes, é no próprio exercício do magistério que seus saberes e suas práticas docentes vão sendo construídos, mas sem a oportunidade de refletir e sistematizar junto aos seus pares suas ações pedagógicas. É a partir dessa trajetória profissional solitária e assistemática que muitos professores universitários atuantes em cursos de licenciatura estão transitando profissionalmente da modalidade presencial para a modalidade não presencial.

A reflexão deve ser aprofundada quando se pensa no objetivo primordial das licenciaturas, que é a formação inicial de professores. Nesse caso, esses cursos de graduação,

quando ofertados na modalidade a distância, irão formar, em salas de aula online, licenciados que irão atuar em salas de aula presenciais. Críticos, como Gatti e Barreto (2009), colocam em dúvida se a formação no contexto online oferece ao licenciando condições de usufruir de um processo formativo humano e profissional que o prepare para as situações que poderão ser vivenciadas em uma outra dinâmica escolar, pois é sabido que um professor, “[...] em geral, reflete a prática pedagógica de seus professores” (BEHRENS, 2007, p. 448).

No mundo contemporâneo, é impensável que qualquer campo da atividade humana se desenvolva sem a influência ou a dependência das novas tecnologias; e com a educação não poderia ser diferente. O trabalho pedagógico e as relações humanas estabelecidos no âmbito da escola são influenciados pela presença desses meios de comunicação e interação na medida em que eles possibilitam, de modo ágil e acessível, a produção e a circulação de informações diversas que impactam no posicionamento ético, político e social dos indivíduos. Dessa maneira, é imprescindível que as concepções do que é ser professor e do que é necessário para exercer sua profissão sejam revistos à luz da chamada “sociedade da informação” (MASETTO, 2008).

Há de se reconhecer as possibilidades de ampliação e renovação das práticas pedagógicas após o advento das tecnologias digitais, pois estas são um meio versátil para a interação entre professores e alunos lidando com seu objeto de estudo. Do ponto de vista das relações pedagógicas, o interesse pela aplicação desses recursos deve residir no tipo de mediação que eles proporcionam aos sujeitos se relacionando na construção do saber, pois esse processo pode ser contraditório e instável, já que seus atores e o objeto do conhecimento estão social e historicamente situados. Por esses motivos, no contexto da EAD, a questão da mediação deve ser examinada com cuidado pelas particularidades com que professores e alunos se relacionam com o processo de tratamento do saber empírico para a construção do saber científico (PEIXOTO, 2016).

Coloca-se, portanto, a atenção de que o emprego desses recursos tecnológicos seja pensado e planejado de modo que eles possam permitir o desenvolvimento de atividades que favoreçam à aprendizagem em sintonia com os valores estimados pela sociedade informacional, tais como a interação, o dinamismo, a colaboração, a flexibilidade, a criatividade. Ao permitirem a criação de espaços de ensino e aprendizagem inovadores, a aplicação das TDIC à educação problematiza as críticas de que a EAD pode não contemplar uma formação humano-profissional significativa. Nesse sentido, as licenciaturas a distância devem se aproveitar do fato de que suas propostas educacionais atuais se fundam nesse tipo de recurso didático para possibilitar aos seus cursistas a oportunidade de se formar tendo a

experiência de vivenciar um processo formativo intermediado pelo espaço digital e suas ferramentas, resultando em uma nova cultura formativa.

Disso depende, no entanto, a mediação pedagógica de professores-tutores online preparados para explorar o potencial educativo do ambiente virtual. Para Masetto (2008), é necessário que o docente seja preparado para se posicionar criticamente ante às tecnologias disponíveis a fim de explorá-las de acordo com seu contexto de atuação profissional. O mesmo autor destaca a importância para a abertura ao trabalho desenvolvido em equipe multidisciplinar, mas Brod e Rodrigues (2016) sinalizam que essa é uma cultura ainda em construção no magistério, pois, sob a influência das práticas do ensino tradicional, persiste o trabalho docente desempenhado no isolamento.

Habitados à rigidez e à hierarquia da cultura escolar tradicional, os professores que transitam do ensino presencial para o ensino online se deparam com o desafio de desenvolver práticas e saberes docentes alinhados com o paradigma educacional que emerge da utilização das novas tecnologias na educação. Essas interfaces proporcionaram a criação de ambientes de aprendizagem em que o conhecimento se constrói e se apresenta em rede, ou seja, um coletivo de sujeitos dispersos por diferentes realidades físicas e temporais que se interconectam no ciberespaço. Em vez de vetor linear e unidirecional, a comunicação estabelecida por essa coletividade deve ser explorada em seu potencial de fluxo multidirecional.

Essa pluralidade de vozes no processo de construção do conhecimento pode se apresentar como um meio para superar um dos dilemas enfrentados pela educação do tempo atual na visão de Moraes (2005). É possível escapar de uma abordagem reducionista e fragmentada dos conteúdos quando o coletivo em rede usufrui do diálogo e da interação polifônicos para que diferentes formas de pensar abordem, de maneira mais abrangente, conceitos e temas fundamentais à formação profissional em nível superior. No caso das licenciaturas a distância, a realidade sociocultural dos cursistas deve ser explorada para que os professores em formação possam refletir sobre os possíveis cenários e desafios educacionais que encontrarão ao assumirem o magistério.

Uma prática educativa como essa provoca instabilidade em uma cultura docente na qual é difícil admitir que o aprendiz possa questionar o professor ou que ele demonstre mais domínio no uso das novas tecnologias empregadas no trabalho pedagógico. A esse respeito, Moraes (2005) faz uma série de pontuações. É mais fácil conservar aquilo que já se sabe fazer do que explorar o desconhecido, ser flexível e receptivo a mudanças externas e internas na sua maneira de ser professor para poder inovar e manter-se atualizado. As tecnologias digitais na

educação implicam, portanto, novas maneiras de pensar, conhecer e aprender o que, por sua vez, leva a novos caminhos intelectuais trilhados não só pela palavra, mas também pelo símbolo, pelo signo, pela fórmula, pela imagem, pelo som, pelo movimento. O texto digital é lido de maneira diferente da do texto escrito, o que coloca a necessidade de novas estratégias e novos critérios para a construção do conhecimento; em vez de atividades individuais ou previsíveis, apresentam-se a simulação, a imaginação, a colaboração, os jogos.

No que diz respeito à ação docente, Leite (2012) explica que a mediação pedagógica é fundamental para que o vínculo entre o aluno e o objeto do conhecimento seja estabelecido, sendo o professor o principal agente dessa relação, mas não o único. Masetto (2008), por sua vez, esclarece que, ao ensinar em uma modalidade que tem as novas tecnologias como principal suporte de suas práticas pedagógicas, o tutor deve adequar suas posturas e atitudes ao novo meio de atuação. Seu conhecimento e experiência construídos na trajetória do magistério presencial se revelam úteis, mas o tutor deve compreender que sua atuação deve ser a um de orientador, motivador e facilitador da aprendizagem. Essas posturas permitirão ao tutor alcançar a essência do que se espera da mediação pedagógica, ou seja, em vez de perpetuar o papel do professor que transmite conteúdos, ele estimulará o aprendiz a ser agente ativo e importante do processo de construção do conhecimento.

O momento é, portanto, de transição paradigmática no que concerne a posturas e atitudes do professor como resultado da aplicação das tecnologias digitais no seu fazer pedagógico. Com a EAD, por exemplo, foi introduzido o termo ‘polidocência’, que se refere à docência via internet resultante dos esforços de diferentes profissionais, tais como professores-autores, formadores, tutores presenciais, técnicos, pedagogos ou webdesigners; além dos tutores online. Com isso, apresenta-se um ato educativo desenvolvido conjuntamente por profissionais de diferentes áreas de atuação, mas cujo conhecimento específico é fundamental ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Na docência online, evidencia-se que o sucesso ou o fracasso da prática educativa não deve ser atribuído exclusivamente ao professor-tutor, mas deve ser compartilhado com a equipe institucional (MILL, 2015).

Além dos diferentes profissionais, outro participante ativo que se espera nesse processo é o próprio aluno. Por essa razão, as ações didáticas desenvolvidas nos cursos de graduação a distância devem privilegiar a aprendizagem. Essa é uma importante especificidade da docência online que requer uma mediação pedagógica que explore o potencial interativo de ferramentas como o chat, o fórum, o correio eletrônico, o blog etc., estimulando a comunicação multidirecional e descentralizando o professor do ato educativo.

Nos ambientes online, é necessário observar se essas interfaces estão sendo utilizadas para a promoção de estratégias de ensino adequadas à formação não presencial, tais como a interlocução entre professores, cursistas e conteúdo; o fortalecimento do vínculo afetivo na comunidade de aprendizagem e a orientação quanto à gestão do tempo e da autonomia. O tutor ciente das especificidades da docência online poderá desenvolver e utilizar estratégias de ensino apropriadas à modalidade, fazendo com que seus alunos se sintam motivados a aprender e, dessa maneira, assumam o compromisso com uma formação profissional participativa, reflexiva e questionadora (BELUCE; OLIVEIRA, 2016).

A crise paradigmática vivida pela instituição escolar se revela na medida em que ela insiste em conservar práticas e posturas que se mostram inadequadas à dinâmica de uma vida contemporânea marcada pela velocidade, pela comunicação, pela maleabilidade. As novas tecnologias influenciam o fazer educacional e, na educação online, elas sinalizam a necessidade da criação de uma pedagogia capaz de atender ao redimensionamento espaço-temporal ocasionado com o surgimento dos ambientes online de aprendizagem nos quais a relação entre professor, aluno e conhecimento se apresenta mais interativa e horizontal quando comparada àquela das práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem. As propostas educativas das licenciaturas não presenciais devem, portanto, fomentar a abertura e o incentivo à participação do cursista nas suas atividades acadêmicas para que seja consolidada a possibilidade de uma “[...] formação de professores a distância que prime pela qualidade e melhoria da formação do futuro cidadão” (MILL, 2015, p.36), já que uma das resistências em relação à modalidade coloca em dúvida a consistência dos profissionais nela formados.

A graduação a distância se constitui em uma modalidade de formação que possui suas particularidades, e é sob essa perspectiva que ela deve ser compreendida. Dentre elas, é possível se destacar a comunhão de esforços de uma equipe multidisciplinar a serem destinados ao desenvolvimento de suas práticas educativas. No entanto, o professor-tutor online deve ter seu papel e sua atuação reconhecidos como fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva, pois a ele cabe sensibilizar os cursistas para participar das atividades propostas e fazer as intervenções para que o objetivo primordial do ato educacional seja alcançado: a aprendizagem. Por essa razão, o tutor deve estar adequadamente preparado para desempenhar a mediação pedagógica nas salas de aula online.

A formação docente para esse fim deve prever o suporte ao professor que atua na tutoria online para a abordagem de outros dois aspectos influentes no processo educativo e que devem ser entendidos na dinâmica do ensino a distância: a afetividade e a autoridade. É necessário compreender que o ambiente online dos cursos não presenciais é um espaço

pedagógico em que o processo formativo continua sendo resultante das relações humanas estabelecidas entre educadores e aprendizes e, por essa razão, esses dois termos devem ser compreendidos em relação a esse contexto e ao seu movimento de ensinar e de aprender.

A educação digital suscita debates em torno das possibilidades de como essa modalidade de ensino e aprendizagem poderia levar à promoção de vínculos entre os sujeitos participantes de suas práticas educativas e o objeto do conhecimento. Aqueles que se mostram céticos quanto ao ensino não presencial acreditam que um ato educacional intermediado por interfaces tecnológicas ocasionaria a superficialidade das relações humanas tão essenciais ao processo formativo. Com isso, o aspecto afetivo nas práticas pedagógicas da EAD estaria prejudicado pela impossibilidade de um contato mais próximo entre o tutor e os alunos. Cabe, portanto, a reflexão sobre a medida em que a presença física ou o contato mediado por interfaces tecnológicas são determinantes para que o sujeito aprendente se sinta envolvido e ativo em sua formação.

Leite (2012) destaca que a afetividade é uma das dimensões do processo de ensino e aprendizagem que, em um momento de renovação paradigmática, é trazida à luz para que sua importância seja ressignificada. Antes ofuscado pela primazia da razão, o afeto deve ser reconciliado à cognição por ser uma expressão humana que aproxima o aprendiz do seu objeto do conhecimento. Essa aproximação dependerá de uma mediação pedagógica em que as ações docentes planejadas e implementadas pelos professores produzirão efeitos afetivos nos alunos. Evidencia-se, portanto, que uma prática educativa capaz de promover a aprendizagem depende mais do fator humano do que do local em que ela se desenvolve, já que “[...] a dimensão afetiva extrapola os limites das relações epidérmicas e o contato face a face” (LEITE, 2012, p.359).

A afetividade se relaciona ao desenvolvimento humano na medida em que ela se refere às vivências e às expressões mediadas culturalmente em ambientes sociais diversos e que levam à apropriação de novos conhecimentos culturais a partir de um processo que envolve emoção e razão. A escola é um espaço social do qual se espera o incentivo à recepção e à produção de bens culturais. Esse movimento de intercâmbio de experiências e manifestações sobre o objeto em estudo é salutar para que a aprendizagem se efetive, pois ele implica a apropriação de cultura do meio externo que será mobilizada internamente pelo sujeito em formação com o auxílio da mediação do professor (LEITE, 2012).

Uma vez explicado o que se entende por afetividade no contexto educacional, é necessário discutir as maneiras como ela pode se fazer presente e observável no exercício da prática educativa. Em linhas gerais, a docência será afetiva quando o professor tiver meios de

conduzir uma mediação pedagógica marcada pela definição de objetivos de aprendizagem e de conteúdos ensinados; por um processo de ensino e aprendizagem iniciado a partir daquilo que o aluno sabe ou domina; por conteúdos organizados em uma sequência lógica e gradativa; por procedimentos e atividades de ensino que estimulem as relações pessoais; por uma avaliação capaz de reestabelecer a relação dialética entre ensino e aprendizagem (LEITE, 2012). Ao se retomar a realidade predominante nos cursos a distância, é sabido que o professor-tutor online normalmente não é o proponente de um curso no que diz respeito à escolha dos temas a serem ministrados, das atividades a serem desenvolvidas, do processo de avaliação, da seleção dos materiais didáticos etc. Essas ações ficam a cargo dos chamados ‘professores-autores’, ‘professores-conteudistas’ ou ‘professores-responsáveis’; ao tutor cabe a mediação da proposta e o acompanhamento dos alunos ao longo do curso.

Diante disso, é possível questionar como o professor-tutor online pode cultivar o afeto ao realizar a mediação pedagógica de disciplinas previamente planejadas por outros professores e que lhe foram confiadas para a prática docente realizada no ambiente formativo do AVA. Aqueles fatores que podem parecer limitantes de um processo de ensino e aprendizagem significativo e consistente, como a separação físico-temporal entre sujeitos participantes do ato educacional ou a docência dependente de uma equipe multidisciplinar, devem ser tomados como uma oportunidade para ampliar a percepção de que, além dos espaços e das ações tradicionais de educação, há outros ambientes educativos possíveis que levam a novos modos de ser educador e de ser aprendiz.

Brod e Rodrigues (2016) auxiliam no entendimento dessa questão ao destacar o papel da formação contínua para a tutoria como compreensão dessa forma de docência e de como a mediação pedagógica nesse contexto pode ser conduzida; com isso, seria possível evitar que o professor-tutor online anulasse sua humanidade ao tomar seu trabalho como atividade de assessoramento técnico. Como a afetividade na educação se relaciona à recepção de culturas e ao processo reflexivo sobre elas, é necessário que o tutor demonstre a capacidade de se apropriar dos conteúdos curriculares preparados para o ato educacional online para que seus alunos o vejam como um mediador da construção do conhecimento, e não apenas como um “gerente” de suas atividades acadêmicas. A demonstração de conhecimentos específicos da disciplina ministrada é essencial, pois o tutor poderá facilitar, problematizar, (re)significar e (re)construir os temas em estudo juntamente com os cursistas e, ao fazê-lo, ele estará promovendo a interação entre os sujeitos para uma prática pedagógica afetiva, mesmo quando conduzida no ciberespaço.

Outra questão a ser discutida é o fato da tutoria nos cursos a distância corresponder a um novo formato de magistério pela dinâmica de suas ações pedagógicas que diferem daquela da docência tradicionalmente exercida com os sujeitos participantes do ato educativo compartilhando os mesmos tempo e espaço. Na educação não presencial, o ato de ensino e aprendizagem, que ocorre em diferentes dimensões espaço-temporais, ainda gera desconfiança e resistência quanto à qualidade das práticas educativas desenvolvidas em ambientes online, o que pode contribuir com a desvalorização e a falta de reconhecimento profissional do professor que atua como tutor em cursos a distância, pois, em muitos programas de EAD, seu trabalho de mediação pedagógica é visto como menor se comparado à docência exercida nos moldes tradicionais. Para que seja possível compreender e valorizar a função do professor-tutor online, e ao mesmo tempo contribuir com a reflexão sobre o trabalho docente em tempos de transição paradigmática, é oportuno trazer à discussão uma vertente essencial para o reconhecimento social dos educadores, a autoridade pedagógica.

Durante muito tempo, a universidade brasileira incorporou aos seus quadros docentes aqueles profissionais formados em bacharelado que gozavam de reconhecimento social pelo desempenho competente de seu ofício. Esses, portanto, eram os requisitos considerados determinantes para se ter um bom professor, aquele que soubesse fazer estava capacitado para ensinar alunos atentos e receptivos aos ensinamentos dos mestres. As transformações sociais, culturais e políticas ocorridas ao longo de décadas fizeram, no entanto, com que a compreensão do que é ser um bom professor fosse revista. Na atualidade, entende-se que o exercício competente da docência está relacionado ao domínio de conhecimentos específicos e didático-pedagógicos a serem mobilizados pelo professor no desenvolvimento de uma prática educativa que atenda aos anseios e às inquietações de alunos de diferentes perfis que estão conectados a informações diversas (MASETTO, 2008). O professor que não estiver preparado para lidar essa nova realidade educacional poderá ter seu mérito questionado.

Um dos pilares da instituição educativa se mostra, assim, abalado. Pintarelli (2014) explica que a autoridade pedagógica deve ser entendida como um construto arbitrário e cultural que representa a condição simbólica para o exercício do magistério. Além da influência externa, o professor deve se submeter às condições impostas pela organização escolar no que se refere ao currículo e às normas pedagógicas. Com a ordem emergente, nota-se a perda da hegemonia de instituições antes sólidas, como era o caso da escola, e, com isso, instala-se a dúvida quanto à validade da ciência e do saber como meios para o progresso social. O efeito de tal descrença incide diretamente sobre a autoridade pedagógica, que é, portanto, elemento fundamental para que o trabalho docente seja legitimado socialmente.

Entendendo-se a autoridade pedagógica como uma construção social e histórica que reflete os valores da época vivida, Zuin (2015) amplia o debate ao relacioná-la à cultura digital, expressão de um modo de vida em que a produção de bens e as relações humanas estão mais próximas das multimídias disponíveis em aparelhos móveis cada vez mais acessíveis e ágeis. O incitamento da contestação da autoridade docente coincide com o avanço da sociedade em rede, o que provocou uma profunda transformação nas relações professor-aluno. Para o autor, é necessário discutir qual é o papel do professor na contemporaneidade, já que seu diferencial de ser uma referência de saber, de cultura e de disciplina para os alunos tem sido desautorizado pela influência das novas tecnologias e seu fluxo de informações produzido e disseminado no ambiente plástico, criativo e aberto do ciberespaço.

Na docência online, o questionamento da autoridade pedagógica do professor-tutor engloba outros aspectos além do fato de, no seu próprio contexto de trabalho, ele enfrentar uma indefinição e uma instabilidade quanto às suas funções e atribuições. Na sua relação com os cursistas, ele tem de lidar com uma modalidade educacional em que o aluno é incitado a exercer sua autonomia no que diz respeito à condução de seus estudos, o que coloca o tutor sob o risco de ter sua legitimidade docente contestada e, assim, ele passa a ser visto como um auxiliar técnico. Na sua relação com o programa de EAD, as ações desempenhadas na tutoria devem estar em consonância com as definições tomadas pela instituição de ensino, pela coordenação do curso, pelo núcleo de tecnologia, pela equipe de materiais didáticos, pelo corpo docente... e nem sempre o professor-tutor online, mesmo sendo um mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, é convidado a participar de tomadas de decisão que envolvem a elaboração e a reelaboração do curso ofertado.

As controvérsias a respeito da utilização do ciberespaço na educação deveriam ser substituídas pela investigação de como ele pode auxiliar no desenvolvimento de uma cultura educacional capaz de aproveitar os recursos digitais em práticas educativas mais adequadas e atrativas para os sujeitos da contemporaneidade. O cerne dessa discussão pode estar vinculado ao temor que assombra o homem desde que seu conhecimento tecnológico começou a ficar mais apurado; em outras palavras, a evolução das máquinas se apresenta como uma “ameaça” quando elas substituem pessoas no desempenhar de certas atividades, reconfigurando, assim, relações sociais, culturais e econômicas. É o momento de se compreender que a “máquina” é mais uma possibilidade que os sujeitos integrantes de uma comunidade educacional dispõem para aplicar no processo formativo. Fundamental, no entanto, é garantir que professores e aprendizes estejam preparados para explorá-la e utilizá-la de modo a constituir uma pedagogia do diálogo, da troca, da colaboração, da participação, da ética, da criatividade. Em vez de

padronizar ou neutralizar, o ciberespaço deve ser utilizado a favor das diferentes expressões humanas.

2.4.2 Formação docente para a tutoria online: em busca de caminhos

A educação do tempo presente se depara com desafios que evidenciam a necessidade de se pensar em um ensino capaz de lidar com as questões contemporâneas. Dentre elas, é inevitável refletir sobre a influência e a presença das novas tecnologias no cotidiano de diferentes contextos educacionais, o que requer novas posturas para ensinar e aprender. Adentrando-se no campo da educação a distância, cujas práticas educativas fortemente se apoiam nas mídias digitais, (re)pensar o ensino é imprescindível, pois o professor se descobre em uma dinâmica de trabalho docente que exige dele o desenvolvimento de uma cultura profissional diversa daquela convencional. Na EAD, a sala de aula eletrônica, permeada por recursos didático-instrucionais que permitem a interlocução entre pares em tempos e espaços diversos, colocou professores e alunos diante da possibilidade de uma relação mais horizontal. Além disso, a prática pedagógica do professor-tutor é intermediada por uma equipe polidocente, cujos diferentes saberes são fundamentais para o desenvolvimento da formação online. Esse conjunto de fatores torna necessário que essa modalidade educacional reflita sobre suas práticas.

A reflexão sobre a docência online em cursos de licenciatura a distância deve ser reiterada por se tratar de uma modalidade cujas práticas educativas diferem daquelas do contexto presencial. Esse aspecto sinaliza a necessidade de se desenvolver uma didática voltada para seus processos de ensino e aprendizagem a fim de desfazer incertezas em relação à formação não presencial e o reconhecimento da EAD como uma alternativa viável de educação. Um pilar para essa consolidação se relaciona ao preparo dos docentes desenvolvendo o magistério nos ambientes digitais de aprendizagem, sendo que um dos principais alertas apontados por pesquisas acadêmicas realizadas entre 2010-2015 sobre a atuação de tutores em cursos de licenciaturas a distância, conforme apresentado na seção secundária 2.3, é o fato de que esses educadores ao passarem a atuar na docência online tendem a reproduzir no ensino não presencial ações pedagógicas características do ensino presencial. Na docência via internet, esse comportamento tem outro agravante, pois a presente geração de docentes em atuação teve sua formação predominantemente influenciada por modelos presenciais, cuja dinâmica de ensino e aprendizagem difere substancialmente daqueles não presenciais.

A isso, somam-se as observações de Pimenta e Anastasiou (2002) salientando que a docência universitária tende a negligenciar o preparo didático de seus professores e, em tempos de tecnologias digitais na educação, a formação para o ensino online na graduação carece de programas próprios de qualificação. Para a valorização dos cursos de formação inicial de professores na modalidade a distância, é fundamental que, “[...] ao lado do saber científico e do saber pedagógico, sejam oferecidas ao professor as condições para ser agente, produtor, operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação” (KENSKI, 2008, p.50). Para Seno e Belhot (2009), a mera capacitação tecnológica do tutor para usar recursos digitais é insuficiente para se garantir uma prática educativa eficiente e competente. Nesse sentido, a investigação de Santos (2012) reforçou que os tutores aprendem a usar as tecnologias digitais operacionalmente, mas não didaticamente e, no estudo de Oliveira (2015), verificou-se a dificuldade de professores experientes no ensino convencional em fazer a transposição didática de conteúdos familiares a eles no ensino online. A transição da docência presencial para a docência em meio digital deve estar amparada em processo formativo específico que permita ao tutor aprender a lidar com aspectos educacionais inerentes a essa forma de educação.

O fomento a programas de formação inicial e continuada para a docência em ambientes online é medida necessária para que os docentes atuando nessa modalidade de ensino possam se preparar para as práticas educativas da modalidade, sendo que, além da elevação da qualidade da EAD, uma atuação profissional mais precisa pode contribuir para o reconhecimento e a valorização das ações pedagógicas desempenhadas pelo professor-tutor online, cujo complexo trabalho ainda é desconsiderado como docência (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010). Para isso, o processo de desenvolvimento profissional do tutor deve também ser apoiado pela instituição de ensino onde ele atua, pois as práticas educativas dos ambientes digitais devem ser contextualizadas, discutidas e pesquisadas coletivamente para que sejam problematizadas com o intuito de revelar saberes docentes válidos para o exercício da tutoria online (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A sistematização de saberes docentes para a tutoria é importante para que eles possam se constituir em um vasto conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, permitindo aos profissionais da educação exercer a docência com propriedade para intervir nas situações educacionais que lhes são apresentadas na condução do magistério (TARDIF, 2000). O conhecimento advindo da formação acadêmica é imprescindível, mas é necessário que o professor desenvolva outros atributos que o possibilitem trabalhar os conteúdos a serem ensinados sem ignorar que sua profissão é uma atividade humana e contextualizada e, por

isso, sofre a influência de fatores culturais, afetivos, sociais, históricos, políticos. Lidar com essa complexidade na modalidade presencial de ensino é árdua; na modalidade a distância, as dificuldades podem se tornar mais acentuadas.

Do ponto de vista pedagógico, tem sido observada a instabilidade no trabalho desses docentes decorrente da confiança de que os modelos de ensino presenciais por si só seriam suficientes para iniciar a nova experiência. A EAD evidenciou que a cultura escolar não é única e, portanto, cada contexto educacional deve ter suas práticas pedagógicas gradativamente debatidas, pesquisadas e testadas para que possam constituir uma epistemologia capaz de atender suas demandas. Damis (2012), por sua vez, salienta que os programas de formação docente costumam oferecer técnicas de ensino, mas falham em promover a compreensão de como seu projeto de educação se vincula ao momento histórico-social. Os valores da educação na cibercultura – a interação, a (re)criação, a colaboração, a flexibilidade – tornam indispensável um desenvolvimento profissional docente que permita aos tutores modificar práticas didáticas características da educação presencial para a educação online.

Pesquisas acadêmicas do período 2010-2015 indicaram, portanto, que professores transitando profissionalmente da modalidade presencial para a modalidade a distância têm iniciado seu trabalho docente na tutoria em cursos de licenciatura sem a devida formação inicial, pois existe a crença de que sua experiência no magistério é suficiente para dar-lhes meios de desenvolver a mediação pedagógica online. Os tutores participantes dessas investigações mostraram, ao contrário, como a identidade profissional do professor pode ser abalada quando um novo contexto de atuação docente lhe é apresentado. Para citar alguns exemplos, Amaro (2015) observou a dificuldade na compreensão de aspectos técnico-metodológicos apropriados para a tutoria online; Santos (2015) destacou a dificuldade em utilizar a linguagem escrita na mediação pedagógica em vez da linguagem falada; Santos (2012) destacou a preocupação em como construir vínculos afetivos com os alunos por meio do ambiente online; Borne (2011) identificou os obstáculos enfrentados no gerenciamento do tempo e dos alunos em turmas numerosas; Garcia (2013) constatou que, em momentos de dificuldade, era recorrente a aplicação de saberes inerentes ao ensino presencial no ensino não presencial pelos tutores.

Esses estudos evidenciam que a formação inicial e continuada de professores atuantes na tutoria online de cursos de graduação na modalidade a distância merece mais incentivo, pois, conforme Tardif (2000), os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Os saberes docentes são temporais porque resultam da memória e

da vivência do professor ao longo de sua vida escolar como aluno e como profissional; de vivências e sentimentos em relação à docência que auxiliam na organização de uma rotina de trabalho; do momento vivido na carreira em determinada comunidade escolar. Os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque resultam de sua cultura pessoal, acadêmica, experiencial e didático-pedagógica, aplicadas para garantir a interação e a integração dos alunos em um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem. Os saberes docentes são personalizados e situados porque o professor é uma pessoa com características físicas e emocionais próprias que, a partir de seu corpo, intermedeia um processo formativo do qual participam seres humanos com características pessoais igualmente distintas – sejam eles aprendizes ou colegas de trabalho.

Diante de saberes tão complexos, retoma-se a reflexão de quais sejam os caminhos possíveis para a aprendizagem diante da nova realidade de trabalho docente dos professores universitários que se iniciaram posteriormente como tutores online em cursos superiores a distância. Encontrar uma trilha para a (re)construção da identidade profissional desse educador pode torná-lo mais flexível à mudança em uma modalidade de educação em que sua experiência e seu conhecimento constituídos no magistério presencial podem se revelar insuficientes ou inadequados para o desenvolvimento da docência online. Ao ser retomada a caracterização de Tardif (2000), os saberes docentes renovados devem se mostrar úteis no encaminhamento para a organização de uma rotina de trabalho tutorial em licenciaturas cujos espaços de ensino e aprendizagem integram seus participantes em tempos e espaços diversos por meio das tecnologias digitais de interação e comunicação. A especificidade do trabalho docente desenvolvido em meios digitais foi evidenciada pelos estudos de Amaro (2015); Borne (2011); Garcia (2013); Santos (2012); Santos (2015), anteriormente mencionados.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação brasileira se revelaram uma importante fonte de contribuição para o delineamento de caminhos para a formação do professor-tutor online mediador de práticas educativas em cursos de graduação a distância devido à abordagem de variáveis diversas referentes às vivências de professores desafiados a ensinar na sala de aula digital. A partir de levantamento relativo a competências e saberes feito nos trabalhos que compuseram a revisão bibliográfica da presente pesquisa, constatou-se, em seis deles, alguma forma de menção a esses conhecimentos docentes voltados para a prática educativa na tutoria online. Enquanto algumas foram mais recorrentes, como as competências didático-pedagógica e tecnológica; outras, como a competência intercultural, se mostraram ainda pouco discutidas. Após o levantamento realizado, procedeu-se à síntese das competências e saberes para a tutoria online, de acordo com Amaro (2015), Arruda (2011),

Garcia (2013), Oliveira (2015), Santos (2012) e Spíndola (2010), conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Síntese das competências e saberes para a tutoria online

COMPETÊNCIA	SABERES
Didático-pedagógica	- Domínio tanto da disciplina ensinada quanto das possibilidades de como ensiná-la a alunos adultos por meio da mobilização de conteúdos e materiais didáticos a fim de promover a aprendizagem.
Tecnológica	- Capacidade de aplicar as novas tecnologias no desenvolvimento de práticas educativas para o diálogo, a interação e a colaboração entre tutor e alunos. - Conhecimento da plataforma educacional utilizada no curso para orientação de como o aluno pode melhor aproveitá-la e para antecipação de possíveis dificuldades no uso das tecnologias envolvidas.
Linguística	- Habilidade para redigir e compreender textos escritos a fim de preservar as relações interpessoais no grupo e orientar o aluno no processo de construção da aprendizagem. - Preparo para explorar a leitura e escrita a partir do hipertexto ⁷ .
Social	- Capacidade de estabelecer e manter um ambiente de ensino e aprendizagem favorável à comunicação e à interação entre seus participantes.
Aprendizagem	- Conhecimento de como ocorre o aprender, quais os diferentes estilos de aprendizagem e suas possibilidades no meio online. - Sensibilidade para captar comportamentos que atrapalhem a aprendizagem e para intervir na preservação do interesse do aluno.
Intercultural	- Habilidade para lidar com a diversidade cultural dos alunos.
Tutorial	- Abertura para receber sugestões e orientações para adaptar-se a novas situações. - Capacidade de administrar a participação dos alunos no curso e o fluxo de atividades docentes e administrativas. - Capacidade de organizar e manter uma rotina de trabalho tutorial. - Capacidade de planejamento, organização e avaliação das atividades acadêmicas.

Fonte: elaborado pela autora.

O acompanhamento de diferentes experiências de práticas educativas desenvolvidas na tutoria online pode contribuir com a sistematização da reflexão dessa modalidade educativa, oferecendo caminhos que preparem os professores-tutores não só para operar as novas tecnologias em cursos de graduação a distância, mas que os qualifiquem para ensinar por meio delas e para avaliar sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a peculiaridade da dimensão espaço-temporal da sala de aula online exige desse educador

⁷ Este saber não foi contemplado pelas pesquisas revisadas, mas foi considerado relevante pelo fato do hipertexto ser importante fonte nas práticas de ensino e aprendizagem da educação online.

competências e saberes orientados para o desenvolvimento de seu trabalho docente com organização, correção, presteza, cordialidade e sensibilidade, fatores necessários à criação e à manutenção de um ambiente de interfaces tecnológicas propício à educação.

Espera-se que a síntese dessas competências e saberes possa auxiliar na compreensão da aprendizagem de saberes docentes dos professores transitando da modalidade presencial para a modalidade a distância como professores-tutores online no âmbito da IES campo de pesquisa deste estudo. Concomitantemente, considera-se que as vivências dos docentes participantes da investigação ora realizada possam ampliar a visão acerca do que é necessário ser e fazer para mediar práticas pedagógicas significativas na sala de aula online. Para isso, faz-se necessário conhecer a história e o desenvolvimento dessa instituição de ensino superior, bem como os caminhos metodológicos da pesquisa.

3 O PROCEDER METODOLÓGICO DA PESQUISA: A HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA E A ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta investigação teve como campo de pesquisa uma instituição privada de ensino superior situada no Triângulo Mineiro, com *campi* nas duas maiores cidades dessa região do estado de Minas Gerais, e que oferta cursos de graduação tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

A fim de se investigar as aprendizagens de seus professores que, do ensino universitário presencial, passaram a ensinar na modalidade a distância nesse nível de educação, o presente estudo elegeu a história oral temática e a análise documental como metodologias.

Em relação à primeira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de cursos de licenciatura que iniciaram suas atividades docentes no ensino universitário presencial, passando a atuar posteriormente no ensino online, com o objetivo de conhecer as aprendizagens construídas e os desafios enfrentados na docência em sala de aula eletrônica. Quanto à segunda, foram analisadas amostras de interações escritas realizadas entre esses professores e seus cursistas no ambiente online com o intuito de observar esses professores-tutores na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Além dos caminhos metodológicos percorridos, são apresentadas a história e o desenvolvimento dessa instituição de ensino superior, campo de pesquisa desta investigação.

3.1 O campo de pesquisa: sua história e seu desenvolvimento

A instituição de ensino superior campo da pesquisa foi originada na cidade de Uberaba, interior de Minas Gerais, nos anos 1940. Nesse tempo, essa localidade tinha quase 60 mil habitantes, sendo que aproximadamente 31 mil deles viviam na zona urbana e cerca de 5 mil crianças estavam em idade escolar. Nesse contexto histórico-social, a educação já era assunto de interesse, pois a cidade contava com apenas um grupo escolar público e pequenas escolas municipais, insuficientes para atender a demanda estudantil; e a educação formal representava a possibilidade de melhor colocação profissional para os adultos, perspectiva fomentada pelas políticas trabalhistas do governo Vargas (FONSECA, 2012).

Assim, em 1940, foram iniciadas as atividades do ‘Curso de Madureza Triângulo Mineiro’, curso ginásial noturno voltado para adultos trabalhadores que queriam completar seus estudos; experiência que representaria o início da constituição da IES campo da

investigação. Ainda no primeiro semestre do mesmo ano, surgiu o ‘Liceu Triângulo Mineiro’, com a oferta de “[...] cursos profissionalizantes e aulas preparatórias para exames de admissão ao ensino secundário e técnico” (FONSECA, 2012, p.55). No segundo semestre de 1940, o estabelecimento passou oferecer o ensino primário e, ao final de 1941, o ensino secundário. No início de 1947, foi apresentado o curso científico do ‘Colégio Triângulo Mineiro’, com aulas nos períodos matutino e noturno, o que permitiria aos jovens trabalhadores continuar os estudos (FONSECA, 2012).

A experiência com processos oficiais de licenciamento e inspeção de cursos, além da constituição de significativa infraestrutura patrimonial, representaram as bases para a obtenção de autorização federal para a primeira faculdade da cidade de Uberaba, no interior mineiro. Em agosto de 1947, era divulgada a criação da Faculdade de Odontologia, que ocuparia alas do prédio do ‘Colégio Triângulo Mineiro’, após a instalação de mobiliário e equipamentos odontológicos. Após estudos e análises, a escolha por esse curso se deveu à carência de cirurgiões-dentistas no Triângulo Mineiro e à ausência de escolas de odontologia no Brasil central (FONSECA, 2012).

Na sequência, foram criadas a Faculdade de Direito, em 1953, e a Faculdade de Engenharia, em 1956. No início dos anos 1970, cursos de diferentes áreas já eram também ofertados: Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Estudos Sociais e Comunicação Social e, em 1976, foi criado seu *campus* principal, em funcionamento até os dias de hoje. No início dos anos 1980, com o encerramento das atividades de uma faculdade confessional existente na cidade de Uberaba, a IES alvo deste estudo incorporou ao seu programa os cursos daquele estabelecimento educacional: Letras; Filosofia; História; Geografia; Ciências; Pedagogia, com habilitação em supervisão, orientação e administração escolar⁸.

Ao contemplar diferentes áreas de formação em nível superior, o Ministério da Educação concedeu à IES reconhecimento como universidade no final dos anos 1980. Isso possibilitou a ampliação da oferta de novos cursos de graduação que passaram a abranger áreas como administração, agricultura, arquitetura, economia e tecnologia. Ainda no final dos anos 1990, em consonância com a LDBen 9394/96 (BRASIL, 1996), a IES experimentou nova fase de diversificação. Na área da saúde, passaram a ser ofertados os cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia, Biomedicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Medicina Veterinária.

⁸ As informações sobre a história da IES, de sua criação até os dias atuais, foram obtidas em sua página eletrônica.

Além da graduação, foram lançados diferentes cursos de especialização e o mestrado em Educação. Atualmente, a IES possui cinco programas de mestrado e um programa de doutorado. Com isso, a instituição obteve credenciamento junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como instituição pesquisadora, tendo projetos de pesquisa aprovados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).

Para o desenvolvimento de suas práticas formativas, a IES abriga em seu *campus* principal uma biblioteca central⁹ com acervo físico e digital, além de duas outras bibliotecas de apoio e bibliotecas online para docentes e discentes de cursos presenciais e a distância. Há ainda um hospital universitário; uma editora e gráfica universitária, estúdio de TV e fotografia e laboratórios de informática, que atendem inclusive à produção de materiais didáticos audiovisuais e impressos dos cursos a distância. Em outro *campus* na região central da cidade Uberaba, situam-se as policlínicas integradas para serviços na área de saúde; hospital para atendimento veterinário em parceria com outra instituição de ensino superior uberabense; fazenda-escola para atividades acadêmicas de campo; serviço e aconselhamento jurídicos em seus *campi* de Uberaba e Uberlândia¹⁰. No começo dos anos 2000, uma portaria do Ministério da Educação aprovou a criação de um *campus* no município de Uberlândia que, atualmente, oferta cursos de graduação presencial em Administração, Direito e Engenharias; além de graduação semipresencial em Pedagogia e mestrado profissional em Educação.

A trajetória da IES com a educação a distância remonta ao início dos anos 2000, quando a proposição de um curso de Cafeicultura Irrigada resultou na formação de sua equipe de profissionais dedicados ao desenvolvimento de materiais didáticos impressos para o estudo a distância, ao desenvolvimento de atividades teóricas e práticas em encontros presenciais e ao acompanhamento administrativo de seu programa de EAD. Além disso, a IES foi uma, dentre instituições públicas e privadas, a firmar parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais na oferta de um curso normal superior na modalidade a distância para formar professores que atuavam nos anos iniciais em atendimento à exigência de disposições transitórias da LDBen (BRASIL, 1996).

Conforme o relato de Fernandes et al. (2003), o curso de Cafeicultura Irrigada, na modalidade a distância, foi criado a partir de dados obtidos com a aplicação de um questionário a profissionais do setor agrícola – produtores, técnicos e especialistas – em

⁹ A Biblioteca Central atende presencialmente discentes, docentes e técnico-administrativos de cursos presenciais e a distância vinculados ao campus principal. No caso da EAD, alunos e tutores têm uma biblioteca física com as leituras obrigatórias dos cursos nos polos de apoio presencial.

¹⁰ Informações disponibilizadas em material audiovisual da IES produzido em 2017.

eventos científicos da área. Esse instrumento possibilitou identificar o perfil e as necessidades do público interessado. Além disso, naquela época, o agronegócio estava em expansão e destacava-se na economia brasileira, representando um campo de oportunidades profissionais; especialmente em regiões como o Brasil central, importante polo agropecuário do país.

Em atendimento ao disposto no Artigo 80 da LDBen sobre oferta de cursos a distância em diferentes níveis de ensino e em regimes especiais (BRASIL, 1996), a IES desenvolveu e ofertou esse curso nas seguintes modalidades: especialização, 420 horas; aperfeiçoamento, 180 horas; extensão, 90 horas; além de 60 horas para a disciplina ‘Metodologia da Pesquisa Científica’, cursada como requisito para obtenção do título de especialista. Ao longo do curso, eram realizados quatro encontros presenciais com a realização de seminários, debates, visitas técnicas e exposições. Para isso, além de uma Coordenação Geral, foram instituídas quatro equipes de trabalho: Projetos e Pesquisas, estabelecimento de parcerias e divulgação do programa de EAD da IES; Design Pedagógico, tratamento didático-pedagógico dos materiais instrucionais para a modalidade a distância; Tutoria e Acompanhamento, orientação e assessoria pedagógica e motivacional dos cursistas; Apoio Logístico, acompanhamento, registro e controle acadêmico, administrativo e financeiro do programa (FERNANDES et al., 2003). Ao longo de uma década de ofertas, foram formados cerca de 250 profissionais (CUNHA, 2014).

Essas experiências foram fundamentais para que, em meados da década de 2000, o credenciamento da instituição para a oferta de cursos superiores a distância fosse oficializado pelo MEC. Cerca de um ano depois, tiveram início seus primeiros cursos de graduação na modalidade não presencial. Segundo informações disponibilizadas em sua página eletrônica, a IES atualmente oferta quase 40 cursos de graduação EAD, dentre bacharelados, licenciaturas e tecnólogos; além de cursos de extensão, especialização e MBA, em mais de 50 polos de apoio presencial situados nas cinco regiões brasileiras. Estes possuem secretaria para atendimento ao aluno, laboratório específico e de informática e biblioteca física com leituras obrigatórias. No polo de apoio presencial, realizam-se encontros acadêmicos para orientações ao discente, provas presenciais e práticas laboratoriais, conforme previstas nos projetos dos cursos. É nesse local que o tutor presencial recebe os alunos para motivação, orientação e estudos individuais ou em grupo, mediante agendamento prévio.

A obtenção do credenciamento para a abertura e a oferta de cursos de graduação a distância na IES correspondeu não só à publicação do Decreto nº 5.622 em fins de 2005, mas também, segundo Cunha (2014), a um período em que o PNE (2001-2010) estabeleceu como objetivos elevar a qualidade do ensino para a diminuição de desigualdades sociais por meio

do estímulo à formação, em nível superior, de professores na modalidade a distância, por esta possibilitar o estudo formal àqueles com restrições de se deslocar frequentemente à escola. “Assim, a modalidade de educação a distância, no final de 1999 e no início de 2000, tornou-se um mecanismo eficaz para a formação de um grande número de professores em nível superior e em exercício” (CUNHA, 2014, p.95).

Na instituição em estudo, a inclusão da EAD na sua cultura, políticas e práticas educacionais vem ocorrendo há quase duas décadas. Nesse percurso, houve uma diversificação nos canais de comunicação entre alunos e equipe pedagógica e administrativa do curso, materiais didáticos, sistema avaliativo, mediação pedagógica, atividades acadêmicas e acompanhamento geral dessa modalidade educacional. Esse processo contou com o apoio e a participação do setor de TI da IES, existente desde os anos 1990, na estruturação e no desenvolvimento de um AVA capaz de atender às necessidades administrativas, didáticas e pedagógicas dos envolvidos nessas práticas educacionais.

A IES optou pela criação de seu próprio AVA, disponibilizado à comunidade acadêmica presencial e a distância no início da década de 2010. Em relação à segunda modalidade, o ambiente virtual permite ao corpo discente realizar atividades acadêmicas discursivas e objetivas – tais como questões abertas e fechadas, relatórios, TCC; acessar materiais didáticos – orientações de estudo, videoaulas, *podcasts*, biblioteca online, materiais complementares etc.; tramitar documentos de diferentes naturezas – aceite de estágio supervisionado obrigatório e não obrigatório; abrir requerimentos diversos – pedido de colação de grau ou realização de segunda chamada de atividade acadêmica ou prova presencial, por exemplo; comunicar-se com tutores, gestores e coordenadores de polo; acompanhar sua vida acadêmica – programação da etapa de estudos, calendário letivo, envio de material didático impresso pelo correio, confirmação de local e data de prova presencial, lançamento de notas e conceitos, boletos para pagamento mensal, quitação de mensalidades, dentre outros. Além disso, o discente encontra, na página inicial do AVA, o Manual do Aluno; uma videoaula com a apresentação do programa de EAD da IES; o currículo de seu curso; instruções normativas de interesse do acadêmico e tutoriais para uso de diferentes recursos do ambiente virtual.

O desenvolvimento da sala de aula online foi também parte de um processo de reformulação realizado em atendimento às exigências do MEC para sanar deficiências no programa de EAD dessa instituição identificadas pela SEED em 2009. Cunha (2014) explica que o compromisso foi registrado em forma de um Termo de Saneamento de Deficiências

(TSD), sendo que os ajustes solicitados foram alcançados dentro do prazo estipulado pelo Ministério da Educação. As principais áreas de atenção se referiram aos seguintes tópicos:

[...] formação de professores, tutores e preceptores para atuarem em EAD; produção de material didático impresso; elaboração de material didático para a Web; fechamento de alguns polos e parcerias; redefinição de critérios de avaliação; reestruturação dos materiais de todos os cursos a distância da Universidade [...] em respeito e cumprimento do direito autoral no contexto da produção de materiais didáticos para EAD (CUNHA, 2014, p.70).

Com o apoio das novas tecnologias, os canais de comunicação e interação do cursista com a IES e seu corpo docente e técnico-administrativo visavam a promoção do ensino e da aprendizagem. No AVA, essas ferramentas são o e-mail interno do ambiente virtual, que permite ao aluno enviar e receber mensagens de seus tutores online e presencial, diretores de curso, coordenadores de polo, suporte técnico; a seção ‘Tira-dúvidas’, em que o aluno envia reservadamente suas dúvidas relativas aos assuntos estudados diretamente ao professor-tutor online da disciplina para esclarecimentos; a seção ‘Palavra do Tutor’, é destinada a dicas dos professores-tutores online para a turma com palavras de orientação, motivação ou sugestão; o Serviço de Atendimento ao Aluno (SAE), com meta de retorno em até 24 horas, no qual o aluno pode registrar solicitações ou requisições de naturezas diversas, que são triadas e enviadas àqueles que podem respondê-las – diretores de curso, técnico-administrativos, analistas de TI, professores-tutores online, professores-responsáveis. Em relação à última ferramenta, o Manual do Aluno informa que também é disponibilizado o atendimento telefônico, com a possibilidade de ligação gratuita, de segunda a sexta-feira, nos períodos matutino, vespertino e noturno, e aos sábados, nos períodos matutino e vespertino, para resolução ou encaminhamento de dúvidas ou problemas mais urgentes.

As práticas avaliativas dos cursos de graduação da IES também foram renovadas. O AVA se tornou um espaço pedagógico para a realização de atividades avaliativas a distância, de natureza discursiva e objetiva, desenvolvidas individualmente por cada discente ao longo de um período letivo de duração bimestral e equivalentes a 45% da composição da nota total, segundo o manual institucional destinado ao aluno. Para as atividades objetivas, assim que são finalizadas, o resultado numérico e a confirmação do gabarito são imediatamente disponibilizados para o aluno. Para as atividades discursivas, às quais podem ser atribuídas nota ou conceito, após a postagem do trabalho concluído, é necessário aguardar a apreciação do professor-tutor online, baseada no referencial de resposta elaborado pelo professor-responsável, e a ser divulgada até a semana em que acontece a prova presencial final. Espera-

se que o *feedback* oferecido seja esclarecedor, objetivo e preciso sobre o que o aluno já conquistou e o que ele ainda precisa alcançar.

Já a avaliação presencial final individual, de natureza objetiva, tem impressos, no caderno de prova e no cartão de respostas, o nome do aluno, sua foto, os números de matrícula e de documento pessoal, o curso e o período. A partir de um processo de randomização no banco de questões alimentado pelos professores-responsáveis de cada disciplina, personalizam-se as questões da prova de cada estudante. Essa atividade é realizada ao término de cada bimestre letivo no polo de apoio presencial onde o cursista está matriculado e corresponde a 55% da composição da nota total, conforme expresso no Manual do Aluno e em atendimento ao disposto no Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005). A correção dessa atividade é feita por leitura óptica e tanto o resultado final quanto uma cópia do caderno de prova e do cartão de resposta, assinado e marcado pelo discente, são disponibilizados no AVA para vista, em média, de 48 a 72 horas após a realização da prova final. No caso das atividades avaliativas objetivas a distância e da prova presencial final, caso haja alguma dúvida ou discordância por parte do aluno, é possível contestar a questão, via AVA, diretamente com o professor-responsável pela disciplina para esclarecimentos e deferimento ou indeferimento da contestação.

Essas atividades avaliativas, quaisquer que sejam sua natureza ou sua modalidade de aplicação, são produzidas pelo corpo docente da IES, que se responsabiliza ainda com a elaboração de livros impressos, livros eletrônicos, videoaulas, *podcasts*, orientações de estudo e materiais complementares. À exceção dos livros impressos, que são enviados com antecedência pelo correio ao aluno, os demais são disponibilizados no AVA. A versão eletrônica dos livros impressos, produzidos por professores da própria IES ou autores convidados, pode ser acessada na biblioteca online desse ambiente. Orientações de estudo, videoaulas, *podcasts*, materiais complementares, além das próprias atividades avaliativas objetivas e discursivas, são elaborados pelo professor-responsável de cada disciplina e postados no AVA para publicação, conforme cada semana de estudo previamente planejada com base no programa de educação a distância da IES, no projeto pedagógico do curso e no plano de ensino.

Por sua importância na formação dos cursistas, o processo de planejamento, elaboração, aplicação e avaliação de tais materiais em versão impressa, online ou audiovisual envolve o trabalho conjunto da equipe polidocente da IES, segundo informações disponibilizadas no Manual do Aluno. O programa de EAD em estudo é composto por diferentes profissionais que auxiliam o corpo docente no desenvolvimento das atividades

acadêmicas pretendidas, em seus aspectos acadêmicos, científicos e didático-pedagógicos; dentre eles, pedagogos, analistas de tecnologia, revisores textuais, diagramadores, designers, desenhistas, diretores e produtores de audiovisual, ou seja, diferentes saberes profissionais convergem para o desenvolvimento de práticas educativas com apoio das novas tecnologias (MILL, 2015).

Nas práticas educativas a distância da IES, o Manual do Aluno expressa que o professor-tutor online será preponderante na mediação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no AVA e apoiado nesses materiais didáticos. Seu trabalho consiste em mediar a aprendizagem individual e coletiva dos cursistas no ambiente online, esclarecendo dúvidas, incentivando os estudos e avaliando atividades discursivas. A equipe de coordenação pedagógica solicita ao tutor online que indique as disciplinas de seu interesse ou de área de formação para serem aquelas que irá orientar junto aos alunos. Por isso, a exigência é que esse educador possua, no mínimo, graduação e especialização *latu sensu* na área em que se propõe a ensinar, além de capacitação específica para o ensino em EAD. Nesse sentido, é parte do acompanhamento pedagógico do corpo docente de tutores online a promoção, pela própria IES, de momentos formativos periódicos com o intuito de desenvolver sua competência para a docência online.

Ao longo de décadas, a instituição vem demonstrando sintonia com as demandas de seu tempo, como é o trabalho envolvido no desenvolvimento de seu programa de EAD, desde o início dos anos 2000. Das primeiras experiências ao seu programa atual de educação nessa modalidade, observam-se avanços e perspectivas. As políticas públicas de incentivo à criação de cursos de graduação a distância para fomento à formação profissional em nível superior, especialmente de professores da educação básica, possibilitaram também a diversificação das práticas educativas da própria IES, sobretudo a partir da inclusão das tecnologias digitais em sua cultura.

A presença do novo, por outro lado, pode ser acompanhada de incertezas. O professor-tutor online, docente alvo do presente estudo, é ator fundamental na mediação das práticas educativas dos cursos de graduação dessa instituição e parte de seu desafio é lidar com as novas tecnologias no desempenho de uma atividade tradicional como é o magistério. Com muito a se compreender sobre a docência online no ensino superior, seguem os caminhos metodológicos da presente pesquisa a fim de se investigar a transição do ensino presencial para o ensino não presencial no contexto da referida IES privada.

3.2 Os caminhos metodológicos da pesquisa

A fim de compreender como os professores universitários que transitaram da modalidade presencial para a modalidade a distância vêm aprendendo a ensinar na sala de aula online, esta investigação utilizou como metodologia a história oral temática, tendo a entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa para a coleta de dados, por meio de narrativas individualizadas obtidas junto a professores que atuam como professores-tutores online, na instituição de ensino selecionada como campo da pesquisa, na cidade de Uberaba-MG. Além dessa, foi solicitado aos depoentes que cedessem amostras de interações estabelecidas com seus alunos na mediação pedagógica realizada no AVA para que, por meio da análise documental, pudessem ser analisadas suas práticas pedagógicas no ensino online.

Conforme Nóvoa (1992), buscar conhecer os professores e os percursos por eles trilhados se justifica porque o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis e, portanto, é desse indivíduo uno que emerge a figura do professor-tutor online, que media a formação acadêmico-profissional dos alunos da modalidade EAD. No contexto da IES pesquisada, a definição dos professores que atuariam como tutores nos cursos de graduação a distância ocorreu de forma gradativa, sendo que alguns migraram integralmente dos cursos presenciais para a EAD e outros ainda dividem suas atribuições profissionais entre as modalidades de ensino presencial e não presencial nos cursos de graduação da instituição.

Após a apresentação da proposta deste estudo à Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão da IES e obtido o consentimento para sua realização, o passo seguinte foi a identificação dos professores com uma trajetória profissional correspondente àquela a ser investigada pela presente pesquisa. A partir de informações disponibilizadas pela IES em seu sítio eletrônico, foi realizado o levantamento dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade EAD, cujo total foi de 25 cursos¹¹. Na sequência, ainda com base naquelas

¹¹ Licenciatura em Matemática (Para Portadores de Diploma em Licenciatura Plena), Licenciatura em Ciências Biológicas (Para Portadores de Diploma em Licenciatura Plena), Licenciatura em História (Para Portadores de Diploma em Licenciatura Plena), Licenciatura em Geografia (Para Portadores de Diploma em Licenciatura Plena), Licenciatura em Química (Para Portadores de Diploma em Licenciatura Plena), Licenciatura em Química Para Bacharéis em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas para Bacharéis em Ciências Biológicas/Biologia, Licenciatura em Geografia para Bacharéis em Geografia, Letras - Espanhol - Para Portadores de Diploma de Licenciatura em Letras, Letras - Inglês - Para Portadores de Diploma de Licenciatura em Letras, Licenciatura em Letras - Espanhol (Para Portadores de Diploma em Licenciatura Plena), Licenciatura em Letras-Inglês (Para Portadores de Diploma em Licenciatura Plena), Pedagogia (Portadores de Diploma de Licenciatura Plena), Licenciatura em História (Para Portadores de Diploma em Bacharelado em História), Licenciatura em História, Licenciatura em Letras Português/Espanhol, Licenciatura em Letras Português/Inglês, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Pedagogia Semipresencial.

informações, foi apurado um total de 184 professores-tutores online integrantes do quadro docente dos cursos de formação inicial de professores na modalidade a distância. Entretanto, ao considerar a atuação de um mesmo professor-tutor online em mais de uma disciplina e/ou em mais de um daqueles 25 cursos, observou-se que existiam 66 docentes atuando efetivamente nos cursos de licenciatura na modalidade EAD nessa IES.

Diante daquele total de 66 docentes, procedeu-se, em conjunto com gestores dos cursos e profissionais da área pedagógica, à análise para identificação dos professores que já atuavam previamente em cursos universitários presenciais e migraram para a tutoria online de disciplinas nos cursos de licenciatura na modalidade EAD. Dessa forma, dentre esses 66 docentes, 19 deles realizaram a transição da modalidade presencial para a modalidade a distância, atendendo ao perfil de possíveis entrevistados para este estudo.

Após esse levantamento preliminar, ainda no campo de pesquisa, os professores, cujo perfil correspondeu ao pretendido pela investigação, foram procurados para apresentação das principais informações sobre o estudo e, ainda, para que fosse realizado o respectivo convite de participação. Daquele total de 19 docentes com o perfil demandado, seis professores se dispuseram, voluntariamente, a integrar o estudo.

Ao demonstrar interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, o participante recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e esclarecimento de dúvidas. Estando de acordo, após assinatura do TCLE, o professor-tutor online foi incluído no estudo a fim de conceder, conforme sua conveniência, uma entrevista para relatar a história de sua trajetória profissional, conforme os objetivos da pesquisa. Ressalte-se que o depoente recebeu uma cópia do TCLE para seu arquivamento. Após ter aceito conceder a entrevista, os contatos posteriores com os participantes foram feitos por e-mail ou telefone.

Conforme orientação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), pelo fato de um dos riscos do estudo consistir na revelação da identidade do participante, ele não foi identificado pelo nome para preservação do anonimato. Além disso, o local e a data da entrevista ficaram a seu critério. Outra preocupação é que a cessão do relato pudesse se tornar cansativa e, assim, o entrevistado foi informado que poderia solicitar pausa, se necessário. Após a transcrição e a textualização das narrativas, estas foram enviadas, por e-mail, aos depoentes para conhecimento, alterações, se necessário, e confirmação do assentimento quanto à inclusão do relato no estudo. Os procedimentos realizados obedeceram aos parâmetros éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Assim, foram entrevistados seis professores-tutores online, sendo que cinco deles confirmaram, por e-mail, a anuência da inclusão de suas narrativas neste estudo. Desse modo, a amostra da pesquisa foi composta por cinco entrevistados, pois a escolha dos participantes considerou a disponibilidade e o interesse dos depoentes e, ainda, o fato de que um deles não confirmou o consentimento do uso de seu depoimento. Cabe destacar a respectiva significância da amostra do estudo ao se observar que ela foi formada por 7,56% ([5/66].100) do total de docentes atuantes nos cursos de licenciatura na modalidade EAD (66 docentes); a amostra analisada nesta investigação – cinco depoentes – foi composta por 26,32% ([5/19].100) do total de professores atuantes nos cursos de licenciatura EAD que já atuavam anteriormente em cursos universitários presenciais (19 docentes); os docentes cujos depoimentos foram efetivamente analisados e validados neste estudo (cinco professores-tutores online vinculados a 14 cursos de licenciatura EAD) atuavam em 56% ([14/25].100) dos cursos de licenciatura a distância (25 cursos) da IES em que foi realizada a presente pesquisa.

Sobre a metodologia da história oral, Fonseca (1997) observa que ela pode ser considerada uma modalidade de investigação narrativa, caracterizada pela abordagem qualitativa, ao permitir que os professores participantes da pesquisa expusessem seu modo de ser, sentir, pensar, agir, ensinar para que seus saberes pudessem ser transformados em conhecimento passível de ser ensinado aos seus alunos. Lakatos e Marconi (2011, p. 269) esclarecem que a pesquisa qualitativa “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”.

Assim, a história oral se destinou à coleta de dados obtidos por meio de depoimentos orais cedidos por pessoas pertencentes à comunidade de professores-tutores online de cursos de licenciatura da IES a partir da vivência dos fatos e acontecimentos registrados em suas memórias. O objetivo dessa metodologia é compreender aquilo que é significativo ou importante para esse grupo, além daquilo que formalmente se conhece sobre ele. O trabalho do tutor é ainda alvo de depreciação e desvalorização (MILL, 2015), mas as aprendizagens no ensinar a distância vivenciadas por cada um dos participantes deste estudo pode contribuir para uma compreensão além disso.

O uso das entrevistas como técnica de pesquisa se justificou pelo fato de que elas permitem a coleta de informações sobre determinado assunto junto aos sujeitos entrevistados, ou seja, por meio da interação entre pesquisador e pesquisado. Quando a entrevista é semiestruturada, o entrevistador deve criar uma atmosfera que leve o entrevistado a se sentir à

vontade para expor suas memórias e experiências sobre o tema em pauta (SEVERINO, 2007). Sobre os benefícios da utilização da técnica de “narrativas” como instrumento de coleta de dados, Dutra (2002, p. 377) acrescentou que:

[o] pesquisador participa em todas as suas dimensões existenciais, como profissional e pessoa, ou seja, na sua totalidade, naquele momento ali presente da sua vivência. Existimos, naquele momento, como seres-com; numa imbricação impossível de ser definida ou classificada como mundo interno e externo ou como dentro e fora. A experiência narrada toca a nossa experiência de viver aquele momento.

Outro benefício dessa técnica para a metodologia da história oral temática é que a entrevista permite a observação de atitudes e comportamentos do entrevistado no momento da cessão de seu relato, tais como sua linguagem, sotaque, inflexões ou entonação, possibilitando ao investigador se aproximar do “[...] significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos. [...] Todavia, seria aconselhável o uso de um roteiro simples, que guie o entrevistador pelos principais tópicos [...]” em investigação (LAKATOS; MARCONI, 2011, p.278).

Nesse sentido, Meihy (1998) ressalta que o ponto de partida da história oral temática é um assunto específico e pré-estabelecido que se refere a um evento definido na vida do depoente, por essa razão entrevistas dessa natureza tendem a ser mais objetivas e direcionadas. Esse é o caso do presente estudo em que os professores-tutores online concordantes em participar da pesquisa foram esclarecidos de que a natureza de seu relato seria sobre sua experiência profissional em uma forma de magistério bastante particular se comparada ao que, convencionalmente, se entende por ensinar. A docência online, desenvolvida nas salas de aula digitais e apoiada nas novas tecnologias, implica na disponibilidade do professor em aprender novas ações e condutas didático-pedagógicas para o desenvolvimento de práticas educativas adequadas a esse novo contexto.

Desse modo, o roteiro utilizado no presente estudo foi composto por seis blocos de perguntas que versaram sobre os seguintes temas: formação específica e trajetória no magistério, em que o depoente relatou sobre suas experiências formativas mais importantes e significativas, além de suas experiências mais marcantes no magistério; ingresso profissional em cursos a distância, em que o entrevistado contou sobre sua experiência inicial atuando na educação a distância; preparação específica para atuar nessa modalidade de educação, em que o professor discorreu sobre sua experiência formativa antes e/ou após iniciar seu trabalho como tutor; o exercício da tutoria, em que o professor narrou suas ações e condutas ao mediar o processo de ensino e aprendizagem no AVA; a tutoria e o contexto de trabalho, em que o

tutor descreveu seu local de trabalho e seu relacionamento com outros profissionais da EAD e com a própria instituição de ensino; a avaliação do tutor, em que o depoente apresentou sua visão sobre aproximações e distanciamentos entre a docência na modalidade presencial e na modalidade a distância.

Quanto à construção do roteiro de entrevista, seguiu-se a orientação de Meihy (1998), segundo a qual, esse guia deve estar em acordo com o projeto de pesquisa e com os objetivos que se pretende alcançar com a investigação, já que ele se mostra um instrumento fundamental para a busca dos esclarecimentos pretendidos. Desse modo, a condução das entrevistas primou pela oportunidade de ouvir, de forma espontânea e acolhedora, os professores-tutores online que aceitaram ceder seu relato acerca das aprendizagens ao ensinar na sala de aula online após experiência no ensino superior presencial. Para isso, tomou-se o cuidado de incluir perguntas de caráter mais amplo, agrupadas em blocos temáticos, em uma sequência lógica, para que os entrevistados pudessem expor suas memórias, suas vivências e suas reflexões acerca de sua história docente na educação presencial e online (MEIHY, 1998).

Para Lakatos e Marconi (2011), a metodologia em questão é um modo de interpretar e reinterpretar eventos de forma a proporcionar uma melhor compreensão sobre ações, conceitos e valores adotados pelos indivíduos ou grupos que compõem determinada amostra de pesquisa. Neste estudo, a interpretação das narrativas construídas por meio das entrevistas ocorreu à luz tanto dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de pós-graduação quanto da plataforma teórica sobre a qual se fundamentou a investigação científica aqui apresentada.

Quanto ao seu registro, as narrativas foram gravadas em áudio para preservação da integralidade dos relatos concedidos pelos professores-tutores online selecionados para a pesquisa. Após tal registro, as histórias coletadas foram transcritas, ou seja, passaram pela conversão da modalidade oral para a escrita, e posteriormente textualizadas¹², ou seja, as perguntas e as intervenções da pesquisadora foram retiradas ou adaptadas à fala do participante a fim de facilitar a análise e a interpretação de seu relato (MEIHY, 2005).

O processo de registro, transcrição e textualização das entrevistas para a coleta das histórias de professores transitando da docência presencial para a docência online seguiu as recomendações de Meihy (1991). Segundo o autor, é requerido trabalho cuidadoso para que a fidedignidade e a inteligibilidade das narrativas sejam garantidas. Para isso, foi feita uma leitura atenta da versão transcrita das entrevistas para o destaque das palavras-chave que

¹² A pedido do professor-tutor online 5 (P5), manteve-se a transcrição de seu depoimento em vez da textualização.

evidenciaram a singularidade dos relatos dos depoentes e, a partir dessa ação, esses termos orientaram a textualização do discurso. Ao final do processo, o participante da pesquisa teve assegurado seu direito de acessar a versão final da textualização para confirmação de sua anuência e, se fosse o caso, para alterações, subtrações ou acréscimos. Seguindo as orientações de Moura e Ferreira (2005), a versão final de cada narrativa coletada recebeu um código de identificação a fim de preservar a identidade do participante da pesquisa.

A história oral temática foi eleita como uma das metodologias desta investigação pela oportunidade de ouvir as histórias daqueles professores que abraçaram o desafio de ensinar na dinâmica espaço-temporal das salas de aula digitais. Por meio de suas narrativas, é possível se aproximar de dilemas e descobertas no magistério por meio da função de professor-tutor online, mas aquilo que é declarado nos depoimentos corresponde às percepções que esses educadores têm de sua prática. Para que seja possível observar ações e condutas dos depoentes no decorrer da mediação pedagógica com seus cursistas, procedeu-se também à análise documental como uma complementação à pesquisa. Por meio de amostras de interações em que os professores-tutores online participantes da pesquisa respondem a questionamentos de alguns de seus alunos na seção ‘Tira-dúvidas’ do AVA da IES campo de pesquisa, objetivou-se incrementar os dados da pesquisa ao se combinar os relatos orais às interações escritas.

A análise documental, segundo Souza, Kantorski e Luis (2011, p.228), é uma “[...] técnica eficaz para subsidiar estudos que pretendam utilizar a abordagem qualitativa para compreender cientificamente os fenômenos sociais da atualidade”, como é o caso da necessidade de se formar professores universitários para a docência online. Além disso, segundo as autoras, a consulta a documentos permite o acesso a informações escassas ou de acesso restrito, como é o caso do diálogo estabelecido entre os professores-tutores online e seus alunos no AVA. Solicitou-se, então, aos participantes da pesquisa a seleção de interações escritas estabelecidas com seus alunos a fim de compreender como a prática desses professores, voltada à docência online, vem sendo desenvolvida na mediação pedagógica realizada no AVA em termos de saberes didático-pedagógicos, tecnológicos, linguísticos, sociais, interculturais e tutoriais, com base nas competências listadas no Quadro 1 da seção terciária 2.4.2.

Para isso, foi escolhida a ferramenta ‘Tira-dúvidas’, criada pela equipe de TI da instituição com o intuito de possibilitar ao cursista o envio reservado de perguntas diretamente ao seu professor-tutor online da disciplina para esclarecimentos e orientações que o permitam

prosseguir com suas atividades acadêmicas¹³. Na sala de aula de cada disciplina, há um atalho para, no momento do estudo, facilitar o uso desse recurso. Por sua vez, ao acessar a sala de aula, o professor-tutor online é prontamente avisado por um indicador, colocado na sua página inicial, de que há dúvidas a serem respondidas. Ao se dirigir a cada cursista individualmente, a resposta escrita é registrada em uma caixa de texto que conta com recursos gráficos como itálico, negrito, grifo, marca-texto em diferentes cores, *emoticons*, símbolos e expressões matemáticas, além da possibilidade de se anexar documentos em formato Word, Excel, PDF, PowerPoint. Há um cabeçalho que identifica cada um dos interlocutores dessa interação, cursista e professor-tutor online, no qual estão dispostos, por exemplo, foto, nome completo, número de registro na IES, polo ao qual o aluno pertence ou disciplina mediada pelo tutor. Caso necessite de mais informações sobre o aluno ou a disciplina, o professor-tutor pode clicar na foto do perfil do cursista para entrar na sala de aula deste e ter o acesso a partir de sua visão.

As histórias orais temáticas concedidas pelos professores-tutores online participantes da pesquisa e as amostras de suas interações com alunos no AVA se configuraram como as fontes de dados utilizadas por este estudo a fim de se compreender suas aprendizagens na prática docente online em cursos de licenciatura após transitar do ensino superior presencial para o não presencial no contexto da IES campo do estudo. Pretendeu-se que, por meio da análise dos dados provenientes dos discursos oral e escrito, fosse possível esclarecer como a experiência docente de professores marcados pela prática da sala de aula presencial é transformada para atender às demandas da sala de aula digital, apontando caminhos para o desenvolvimento e o reconhecimento profissional da docência online no contexto de cursos de graduação a distância.

Moura e Ferreira (2005) lembram que um procedimento importante para a definição das categorias de análise é a delimitação dos conteúdos por meio da busca de singularidades e diferenças reveladas pelos dados apresentados nas narrativas orais e nas interações escritas. Essa é uma das referências para se proceder à definição das categorias que se aplicam às partes dos textos falados e escritos sob exame. Nesta pesquisa, seguindo ainda a orientação dessas autoras, as categorias de análise de dados também foram definidas com base no problema de pesquisa, nos objetivos do estudo, no referencial teórico do trabalho, incluindo-

¹³ Na atualidade, o programa de EAD da IES campo da pesquisa não possui uma ferramenta de comunicação e interação, como fórum ou *chat*, que permita o diálogo entre tutores e alunos conjuntamente.

se a síntese de saberes docentes para a docência online apresentada na revisão bibliográfica, e no contexto da IES.

Para finalizar, os dados obtidos foram sistematizados retomando-se o problema de pesquisa e seus objetivos, de forma a colaborar com a compreensão do problema investigado por meio da ampliação do cabedal de conhecimentos sobre a temática investigada. Espera-se que os dados orais e escritos coletados e analisados possam oferecer subsídios para o esclarecimento dos objetivos propostos pela pesquisa, ou seja, a investigação das aprendizagens na docência online a partir das experiências de professores universitários que passaram a atuar como tutores no que se refere à sua trajetória no magistério, sua percepção acerca dos saberes demandados para a prática educativa online, seu processo de constituição da identidade profissional na tutoria e seu relacionamento com a equipe polidocente e a IES.

Além disso, a síntese das competências e saberes para a tutoria online, apresentada no Quadro 1 da seção terciária 2.4.2, pode ser convertida em referenciais para a análise de saberes específicos para a docência online observáveis nas narrativas orais e nas interações escritas:

- a) competência didático-pedagógica – domínio do conteúdo disciplinar e das maneiras de ensiná-la a adultos no contexto da sala de aula digital;
- b) competência tecnológica – aplicação das novas tecnologias em práticas educativas realizadas no meio online e conhecimento da plataforma educacional utilizada para orientação do discente;
- c) competência linguística – habilidade na redação e na compreensão de textos escritos para orientar o aluno na construção da aprendizagem e preparo para explorar as possibilidades de leitura e escrita do hipertexto;
- d) competência social – capacidade de estabelecer e manter um ambiente favorável à interação e à comunicação;
- e) competência para a aprendizagem – compreensão da aprendizagem em meio online e percepção de comportamentos entre os alunos que interfiram no interesse pelo estudo;
- f) competência intercultural – habilidade para lidar com a diversidade cultural dos alunos;
- g) competência tutorial – abertura para adaptação a novas situações e habilidade para administrar o fluxo de atividades docentes e administrativas.

Conhecer as narrativas dos professores-tutores online da IES alvo desta pesquisa pode auxiliar na compreensão do trabalho tutorial desempenhado em cursos universitários na

modalidade a distância. Essas experiências de tutoria online em cursos de licenciatura podem revelar a especificidade e o preparo requeridos na mediação pedagógica nessa modalidade, mesmo quando realizada por docentes experientes e qualificados. A seguir, a análise das narrativas dos depoentes e os caminhos por elas indicados quanto à docência online.

4 DA DOCÊNCIA PRESENCIAL À DOCÊNCIA ONLINE: NARRATIVAS EM ANÁLISE

Apresentam-se, nesta seção, as análises das experiências de transição da sala de aula presencial para a sala de aula online; dos desafios de aprender a ensinar no tempo e no espaço da educação superior via internet; da busca pela compreensão da identidade do professor-tutor online; das relações com a equipe multidisciplinar de EAD e com a comunidade acadêmica da instituição de ensino. Ao final, algumas considerações sobre a ressignificação de saberes e práticas na docência universitária online, conforme as vivências desses professores no programa de EAD da IES em estudo. A seguir, os perfis acadêmico e profissional dos cinco professores participantes desta investigação; além da informação de como era a atuação docente de cada um na IES campo da pesquisa na época da concessão dos depoimentos, o que ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2017.

4.1 Da apresentação dos professores-tutores online

Ser professor é desempenhar uma atividade profissional que exige qualificação para o saber disciplinar e o saber pedagógico, pois ensinar, além de ser um ato social e histórico, implica a formação de pessoas para compreender e interpretar informações em um processo para a construção de novos conhecimentos. Essas variantes revelam, portanto, a complexidade envolvida no magistério. Na era das TDIC, o trabalho docente tem se deparado com novos paradigmas que influenciam suas práticas, processos, tempos e espaços escolares. Essas influências podem se tornar mais sensíveis quando o professor marcado pela docência presencial passa a atuar na docência online em EAD. É sobre descobertas e enfrentamentos vivenciados como professores-tutores online de cursos de licenciatura a distância que se referem as narrativas dos cinco docentes universitários participantes deste estudo. Na sequência, a apresentação de cada um deles.

A professora-tutora online 1 (P1), 49 anos, é formada em Letras e Pedagogia e mestre em Educação com ênfase na formação de professores. Professora há 26 anos; desde 2006, integra o corpo docente da IES campo da pesquisa, quando atuou como professora-referência¹⁴ do curso de Pedagogia a distância e professora do curso de Pedagogia presencial. Seu contrato de trabalho é de tempo integral, ou seja, 40 horas semanais. À época do relato,

¹⁴ O professor-referência, cargo já extinto, atuava como um assessor de um curso de graduação a distância intermediando as relações entre o gestor do curso; preceptores, profissionais que apoiavam os cursistas em suas atividades acadêmicas presenciais e a distância; professores e alunos.

essa carga horária se dividia entre nove horas destinadas a aulas nos cursos presenciais de Pedagogia e Educação Física e 31 horas destinadas às atividades docentes no programa de EAD nas funções de professora-responsável e professora-tutora online¹⁵, sendo esta função exercida em diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura, especialmente Pedagogia. A tutoria vinha sendo desempenhada há aproximadamente seis anos.

A professora-tutora online 2 (P2), 44 anos, teve sua formação inicial em Administração de Empresas. Após ter vivido em um país de língua espanhola, o conhecimento do idioma possibilitou sua iniciação na docência em cursos livres e na educação básica. Por sua vez, o ingresso profissional no ensino superior em outra instituição educacional exigiu sua formação na licenciatura em Letras/ Espanhol e suas respectivas literaturas, além do mestrado em Educação. Sua experiência docente é de 15 anos e a atuação como professora-tutora online foi iniciada em outubro de 2015 na IES campo deste estudo. Quando concedeu seu relato, sua carga horária de trabalho era de 20 horas semanais, sendo 15 horas destinadas às atividades na tutoria online da licenciatura em Letras Português/ Espanhol, além de ser a professora-responsável pelas disciplinas específicas desse idioma estrangeiro. O restante da carga horária estava sendo cumprida no ensino presencial como professora de leitura e produção de textos em cursos da área de saúde e engenharias.

A professora-tutora online 3 (P3), 64 anos, exerce a docência há 45 anos. Em sua trajetória profissional, estão incluídos o magistério e a gestão tanto na educação básica quanto no ensino superior. É formada em Letras Português/ Inglês e Pedagogia. Possui mestrado e doutorado em Linguística. Seu trabalho na tutoria online teve início há três anos, quando começou a trabalhar na IES alvo desta investigação. Sua carga horária de trabalho era de 15 horas semanais quando cedeu o depoimento, sendo 12 horas para atuação na tutoria online das licenciaturas em Letras e Pedagogia, além de ser professora-responsável por algumas disciplinas. Periodicamente, é requisitada como corretora de redações dos processos seletivos realizados pela instituição.

A professora-tutora online 4 (P4), 34 anos, é licenciada, bacharel e mestre em Geografia. Sua experiência docente é de dez anos, sendo sete anos dedicados ao trabalho como professora-tutora online. Antes, havia atuado como professora na graduação presencial da IES no ano de 2008 e nos anos finais do ensino fundamental de 2008 a 2014. No programa de EAD, atua nas licenciaturas em Geografia, Biologia, Pedagogia e História. Sua carga

¹⁵ Para detalhamento dessas funções docentes, vide página 24.

horária de trabalho era de 20 horas semanais, sendo destinadas às atividades como tutora-online e professora-responsável.

O professor-tutor online 5 (P5), 36 anos, é licenciado em História, com doutorado nessa disciplina. É professor há 18 anos, sendo sete deles atuando como professor-tutor online no programa de EAD em estudo. Ao se iniciar nessa função, já havia sido professor no ensino superior de uma IES pública do estado de Minas Gerais, onde atuou como substituto. Na IES campo desta investigação, sua carga horária total de trabalho era de 30 horas semanais como professor-tutor online e professor-responsável, especialmente nas licenciaturas de História e Geografia. Eventualmente, ministra aulas nos cursos presenciais de Direito e Comunicação Social.

Esse foi o perfil de cada depoente, tendo-se como referência a formação acadêmica e o trabalho docente realizado na IES à época da concessão das narrativas. Para compreensão das expectativas desses professores sobre atuar em um programa de EAD, apresentam-se, na sequência, os percursos trilhados do início do magistério ao ingresso profissional na docência online em cursos de graduação a distância.

4.2 Da sala de aula presencial à sala de aula online

O professor é um profissional em contínua formação, e a complexidade da docência se revela pelos fatores humanos, sociais, políticos e históricos que a permeiam. De suas experiências iniciais no magistério às práticas educativas apoiadas nas novas tecnologias, esses professores-tutores vivenciaram significativas mudanças no seu fazer pedagógico a partir da introdução da internet na educação. As memórias do início da carreira docente serão o ponto de partida para se conhecer como os cinco participantes deste estudo ingressaram profissionalmente na EAD e como se deu, para eles, a preparação para ensinar na sala de aula online.

Além de dividirem a formação inicial no magistério e, depois, em Pedagogia e Letras, P1 e P3 se iniciaram como professoras da educação básica na rede pública de ensino da cidade de Uberaba, Minas Gerais. Elas falaram sobre seus percursos, conforme os relatos a seguir:

Minha experiência docente começou quando eu fiz o curso de magistério no estado de São Paulo. Foram quatro anos e, quando eu estava terminando, eu me mudei para Uberaba e, aqui, decidi dar continuidade aos meus estudos. Inicialmente, eu fiz licenciatura plena em Pedagogia. Depois de formada, fiz o concurso na rede municipal e passei como professora da educação básica,

porém, na época, nós falávamos P1, que era o professor que trabalhava com os anos iniciais. Assim, comecei minha carreira e fui para a zona rural; naquele tempo, há 26 anos, o professor começava nas escolas da zona rural e, depois, é que vinha para a zona urbana. Hoje, eu tenho 26 anos nesse cargo da rede municipal de ensino de Uberaba. (P1)

Como professora, comecei alfabetizando, na zona rural, numa classe multisseriada. Não era bem zona rural, era um bairro afastado da cidade, e era muito pobre. Eles chamavam de salas anexas de uma escola estadual. Ali, eu fazia de tudo: ajudava a limpar, a fazer sopa, a apartar briga e a tentar alfabetizar. Naquela época, eu já via o livro didático como um grande ponto de interrogação; mesmo que minha formação não apontasse muito isso. E assim, eu comecei; estava ainda no início do curso de graduação. Fiz o magistério e, depois, o curso de Letras. Fui crescendo, conforme os meus desejos e as possibilidades, que também eu ia buscando. Saí dessas salas anexas e passei para um quarto ano dessa mesma escola estadual. Vi que lidar com crianças não era muito o meu encantamento. Então, busquei escolas com cursos que, na época, chamávamos do ensino fundamental de 5^a a 8^a e 2^o grau. Comecei como professora de inglês, do particular e do estadual. Depois, eu me casei, mudei para o Paraná. Lá, continuei dando aula de inglês. Antes de ir, já pedi para o meu marido verificar, porque eu gostaria de continuar dando aula. Assim, continuei dando aula também de inglês. No nosso retorno, quando meu primeiro filho nasceu, voltamos para Uberaba e eu já consegui um emprego, na prefeitura, numa escola municipal grande da cidade. Lá, fiquei por 21 anos, como professora e como diretora. Nesse ponto, comecei a fazer uma trajetória de gestão junto com a sala de aula, mas nunca deixei a sala de aula. (P3)

Para P1 e P3, a experiência de ensinar alunos dos anos iniciais de escolas públicas não urbanas há cerca de três e quatro décadas, respectivamente, representou o marco da constituição de suas identidades docentes. Enquanto P1 continuou nesse cargo inicial, tendo assumido outra função em decorrência dessa experiência, pois, no presente, é professora-formadora dos professores da rede municipal; P3 teve outras experiências profissionais até ingressar em uma comunidade escolar onde exerceu o magistério e a gestão, mas sempre atuando na sala de aula, como enfatizou. Na virada para os anos 2000, P5¹⁶ teve como experiência docente inicial sua atuação em outras formas de educação:

... eu sou graduado em História, né, por uma universidade pública do estado de São Paulo e eu comecei a trabalhar com educação logo que eu entrei na faculdade e eu ingressei na extensão universitária. Então, eu comecei a trabalhar com alfabetização na cadeia pública da cidade onde morava e em bairros periféricos. Então, a minha experiência com educação foi, como se diz assim, no campo não formal da educação. Então, durante cinco, seis anos, eu trabalhei como educador, ministrei diversos cursos, participei, na época, de um programa federal – o Alfabetização Solidária – que cê formava

¹⁶ A pedido do professor-tutor online 5 (P5), manteve-se a transcrição de seu depoimento em vez da textualização.

outros educadores pelo Brasil. Então, minha primeira experiência como professor foi no campo da educação não formal ou educação popular em movimentos sociais – cadeia, bairros periféricos, esse tipo de experiência. Me formei, prestei concurso e fui trabalhar como professor de história do estado de São Paulo; escola pública onde trabalhei mais seis anos também como professor do ensino básico. Então, numa cidade mais interiorana, né, não foi uma experiência de grandes cidades assim. E, depois desses seis, sete anos, no ensino básico, que eu comecei a trabalhar no ensino superior, isso por volta de 2008, 2009, onde eu tô até agora passando por várias instituições de ensino. Então, resumidamente, a trajetória seria essa daí. (P5)

Antes de ingressar como professor graduado em História no magistério da educação básica e da educação superior, P5 viveu a experiência de alfabetizar adultos em situação de marginalização social desde o início do curso de graduação. Para P2 e P4, em meio a contatos com a educação básica, seu início de carreira docente teve marcas significativas por suas passagens pelo ensino superior:

A minha primeira formação foi em Administração de Empresas. Porém, antes disso, eu sou professora de língua espanhola. Tive uma experiência de morar na Colômbia, em Bogotá, onde aprendi a língua espanhola e sempre me interessei pela língua e por ensiná-la. Quando voltei para o Brasil, fui trabalhar em escolas de idiomas, porque eu não tinha Letras e, paralelo a isso, eu tinha um sonho: trabalhar em banco. Fui estudar Administração de Empresas e me graduei em 2004 nesse curso, mas já era professora de língua espanhola em escolas de idiomas. Dei aula em uma escola particular de Uberaba; não sei se ela ainda existe. Dei aula no ensino fundamental I e II e no ensino médio. A partir daí, trabalhei no banco seis anos. Só que, em 2004, ainda trabalhando no banco e dando aula numa escola de idiomas, tive outra oportunidade... Mas minha experiência na escola foi curta, não posso dizer que fiquei anos... Foram uns dois anos, no máximo, no colégio. Enfim, teve uma oportunidade em uma instituição de ensino superior de Uberaba. Eles estavam precisando de professor de língua espanhola e eu mandei meu currículo, participei da banca e fui aprovada para dar aula de espanhol comercial e técnico, porque eu não tinha Letras. Três meses depois, eles me mandaram embora, porque eu não tinha essa formação. Mas, naquela época, professor de espanhol era muito pouco e os que tinham eram de Uberlândia. Eles foram indo embora, porque passavam em concurso, eram aprovados em doutorado ou mestrado; então, acabavam indo embora. A faculdade foi precisando dessa prestação de serviço; eu estava lá e fui ajudando. Porém, senti a necessidade e eles também me cobraram a graduação em Letras. Então, em 2009... A minha formação foi interessante, porque foi na EAD, Letras. A minha formação foi no curso de Letras de uma instituição de ensino superior privada do estado de São Paulo durante três anos, no curso de Letras/ Espanhol. (P2)

... me formei, em 2008, comecei a dar aula no ensino presencial. Tirando o estágio da minha licenciatura, foi a minha primeira experiência como professora, já no ensino superior na instituição. Comecei também como professora de História e Geografia na educação básica, de 6º ao 9º ano, em duas escolas de Uberaba. Como eu estava começando... Inexperiente... Foi uma experiência um pouco conturbada, porque fui trabalhar com Geologia, que é uma área carente de profissionais. São raras as universidades que têm

curso específico de Geologia. Aqui, mais próximo, Uberlândia... Acho que, em Minas, Uberlândia e Ouro Preto; e BH. Então, fui dar aula de Geologia aplicada à Engenharia Civil na universidade. Primeira experiência como docente; minhas aulas eram na sexta-feira à noite [risos]. Um perfil completamente diferente do que eu imaginava, porque minha experiência tinha sido completamente diferente como aluna de licenciatura. O perfil da Engenharia é diferente. Essa disciplina não é encarada pelo curso – até hoje, não é – como uma disciplina muito importante. A disciplina continua sendo ofertada no curso de Engenharia. Como geógrafa, dar uma disciplina de Geologia Aplicada não é uma coisa muito simples. Eu tinha que estudar muito, mas, mesmo assim, não era uma coisa simples. Daí, somava o horário, que era um dos últimos da sexta-feira à noite. Foi uma experiência um pouco complicada para mim. Como sempre fui muito exigente, achava que era um fracasso aquela disciplina e tudo mais. Mas, quando fui pedir o desligamento, o coordenador falou que não. Os alunos gostavam e pediu para eu não desligar. Mas... “Eu não estou conseguindo contribuir! Porque, assim, eu não sei fazer. Eu sei dar aula de geologia dentro daquilo que eu aprendi, mas Geologia Aplicada... Acho que não é isso; os alunos precisam de mais. Não estou me sentindo bem; eu estou me sentindo frustrada”. Eu achava que não era aquilo que eles deveriam receber. (P4)

Ainda sem formação específica em Língua Espanhola, P2 se tornou professora do ensino superior e, pela carência de docentes na disciplina, foi se firmando profissionalmente, o que exigiu sua licenciatura; sendo esta realizada na modalidade a distância. Por seu trabalho em um parque paleontológico na região de Uberaba, P4 recebeu o convite para lecionar geologia aplicada à engenharia na instituição de ensino campo deste estudo; mas sua exigência pessoal ante à sua própria atuação profissional na experiência relatada a fez deixar a graduação e a se dedicar ao ensino de Geografia e História na escola básica.

Os relatos anteriores, alusivos às experiências docentes mais marcantes dos cinco professores participantes deste estudo, evidenciaram que, além da pós-graduação, todos eles se licenciaram nas disciplinas em que atuam. Dentre os depoentes, P2 foi a única que relatou ter tido formação inicial em serviço e em um curso de licenciatura a distância. Quanto ao tempo aproximado de atuação docente na escola básica, destacaram-se os seguintes: P1, mais de 25 anos; P2, menos que três anos; P3, mais de 25 anos; P4, menos de dez anos; P5, menos de dez anos. Segundo as narrativas, quanto ao ingresso na docência do ensino superior presencial, P1 se iniciou em 2006; P2 em 2004; P3 em 1998¹⁷; P4 e P5 em 2008.

Conforme Rocha (2006), as experiências profissionais no ensino, aliadas às histórias pessoais, se tornam referências a serem utilizadas na construção dos saberes desenvolvidos no exercício da prática docente. Além disso, esse processo reflete o posicionamento de educação e de mundo adotado diante de novas vivências no magistério. Por sua vez, o momento e a

¹⁷ Como a informação de seu ingresso na docência superior presencial não ficou evidenciada na entrevista, foi feita consulta ao Currículo Lattes de P4 para esclarecimento.

circunstância em que esses professores-tutores ingressaram no programa de EAD da IES alvo deste estudo foram variados. A respeito de como se sentiu ao aceitar o convite para ensinar em um curso de licenciatura a distância, P1 expôs, assim, suas memórias relativas a esse episódio:

O momento em que eu aceitei o convite para trabalhar na EAD, inicialmente, foi um desafio, eu me senti insegura. Por isso eu fiz a especialização aqui na universidade¹⁸, logo que eu fiquei sabendo... Eu falei: “Eu quero me inscrever, eu quero participar”. Eu quis fazer tudo, ler bastante e estudar, porque eu me sentia insegura e não tinha uma formação específica na área. Eu queria fazer, porque eu vi que era algo que não ia retornar, que realmente a educação a distância veio para ficar e ser modificada com o passar do tempo. [...] No programa de formação de professores de uma instituição pública mineira, eu fui tutora do primeiro curso de Pedagogia da Universidade Aberta, implantado aqui em Uberaba, em 2005 e 2006. Eu não tinha nenhuma experiência. (P1)

Em seu relato, a depoente expressou sua insegurança ante o desafio representado pela docência no ensino superior a distância. Mesmo tendo atuado anteriormente em um programa de formação de professores nessa modalidade ofertado por uma IES pública mineira, a depoente demonstrou a necessidade por conhecimentos mais sistematizados relativos às práticas em EAD ao se matricular em uma especialização específica. Em relação ao afirmado por Rocha (2006), é possível ponderar que a experiência profissional anterior de P1 na modalidade a distância, naquela época, ainda não tenha oferecido referências suficientes para o desenvolvimento de seu trabalho docente quando ingressou no programa de EAD em estudo.

Para P5, por sua vez, o ingresso profissional na docência na modalidade a distância da IES campo deste estudo representou uma oportunidade de trabalho em uma fase de mudanças pessoais; ao mesmo tempo, em que a busca pela compreensão do que é ensinar para alunos que estão em tempos e em lugares diferentes permanece:

Surgiu mais como uma oportunidade trabalho. Então, vamos dizer, eu tava vindo de outra cidade, como eu falei, trabalhava em São Paulo, no estado de São Paulo, minha mulher passou num concurso aqui. Daí, eu vim pra cá e comecei a trabalhar em uma escola, no ensino básico, escola particular, que é outro ramo também, diferente de escola pública. Tudo isso é que eu já andei por tudo quanto é canto e aí vai longe o negócio... Então, apareceu aqui e, nesse meio tempo, mudando pra cá eu comecei a trabalhar aqui [na IES em estudo] em 2010; nessa mudança, né, deixando o estado, deixando o ensino básico e ingressando no ensino superior. Na época, eu também trabalhava em outra cidade do interior mineiro em uma instituição de ensino superior

¹⁸ Especialização em Educação a Distância ofertada pela IES campo do estudo à época em que foram iniciados seus cursos de graduação a distância.

pública como substituto lá. Muita estranheza, a princípio. Hoje ainda... Todo mundo tá querendo entender. Há sete anos atrás, tava bem mais no começo ainda da experiência e das reflexões, né? (P5)

Apesar de sinalizar o reconhecimento das especificidades dos ensinos público e privado ou básico e superior, o estranhamento de P5 quanto ao que seja a EAD permanece – mesmo após sua atuação docente na modalidade. Para o entendimento do que é ensinar a distância, Brod e Rodrigues (2016) destacam a relevância da formação continuada para a modalidade a fim de auxiliar o professor-tutor online na compreensão de que o trabalho realizado por ele é outra forma de docência, que pode ser dialogada, crítica e interativa; em vez de ser um gerenciamento de tarefas dos discentes ou uma assessoria técnica sobre o AVA. Posicionamento semelhante é o de Arruda (2011) que, ao pesquisar professores atuando como tutores em um curso de Pedagogia a distância da UAB, observou que a experiência docente presencial era insuficiente para contemplar as particularidades da docência não presencial.

Para P2, o ingresso nesse programa de docência superior a distância também significou uma nova experiência profissional. Apesar do entusiasmo relatado, seu estranhamento se manifestou em relação à dificuldade com as exigências dos diferentes papéis docentes que podem ser assumidos no programa de EAD em estudo, conforme seu relato a seguir:

A única coisa que eu estranhei foi a cobrança com relação ao material, porque eu não estava acostumada a produzir tanto material e tinha que produzir muito. Mesmo tendo o material didático, você tinha que produzir questões... Muitas questões. Então, me senti um pouco pressionada nesse sentido. Mas, depois, me acostumei; você tem que se adaptar ao mercado. Não tem como você dizer... “Não vou fazer.” Ou você faz ou você sai. Resolvi me adaptar, porque eu sou uma profissional polivalente, multifunções [risos]. [...] estou no presencial, mas sei que grande parte do nosso trabalho vai ser na educação a distância. Era uma boa oportunidade para aprender. Fiquei entusiasmada, porque quis aprender. Ao mesmo tempo, fiquei... A princípio, nos sentimos inseguros, porque não conhecemos, não sabemos. Conhecia como aluna; não conhecia como professora. Mas, depois que comecei a me envolver no trabalho, gostei bastante. Eu gosto da EAD; gosto muito. (P2)

Apesar de ter tido sua formação em licenciatura na modalidade a distância, P2 nunca havia trabalhado na EAD e, entre a satisfação e a cautela, ela teve que aprender a lidar com duas variáveis comumente associadas ao trabalho docente online, o cumprimento de prazos e o volume de atividades. Em suas pesquisas com professores transitando da modalidade presencial para a não presencial, Borne (2011), Garcia (2013) e Oliveira (2015) observaram que aprender a administrar o tempo é fator de dificuldade para docentes se iniciando

profissionalmente na EAD; como era o caso dessa depoente, com menos de dois anos na docência online. Após o estranhamento, P2 sinalizou sua resolução de se adaptar às necessidades do trabalho, o que poderia ter sido orientado por um processo de formação específica, conforme apontado anteriormente por Arruda (2011) e Brod e Rodrigues (2016).

Sem vínculo empregatício com o programa de EAD em estudo, P4 vinha ministrando aulas nos encontros presenciais de seus cursos de licenciatura, quando se surpreendeu com o convite para integrar o corpo docente que estava se formando:

Quando comecei como professora-tutora, fazia um ano e meio que eu tinha saído da Engenharia. Nesse período, fiquei trabalhando com a educação a distância sem ser contratada, porque era outro formato. Nós tínhamos contratos para lecionar em eventos que eram chamados de seminários. Entrei sem nenhuma noção do que seria. Nem era uma coisa que eu estava aguardando, porque eu não esperava. Não sabia que existia esse empenho por parte dos profissionais da instituição de transformar o curso no que ele veio a se tornar. Não fazia a menor ideia. Trabalhava nos seminários nos finais de semana e pronto. Então, eu entrei. O gestor, na época, me ligou e falou... “Finalmente, saiu! A gente estava lutando há muito tempo. Eu apontei o seu nome...” Eu não sabia nem o que era para fazer. No início, a gente era menos tutor do que professor-responsável, que era o que construía o material. A gente mais construía. Nessa época, ainda eram cursos semipresenciais, porque os alunos tinham os encontros presenciais nos finais de semana e a gente continuou dando aula, que era o que eu fazia antes, mas, agora, eu era contratada. (P4)

Pode-se admitir que a surpresa relatada pela depoente com a efetivação do contrato de trabalho como docente desse programa de EAD pudesse estar relacionada ao fato de ela não perceber sua integração ao curso para o qual prestava serviços, pois, segundo seu relato, “trabalhava nos seminários nos finais de semana e pronto”. Para Damis (2012), é fundamental que o professor conheça e contribua com o projeto educacional de seu curso. Além de implicações pedagógicas, essa falta de vínculo pode levar à desvalorização do trabalho docente realizado na modalidade a distância, de acordo com Charão e Santos (2016). Em 2009 e 2010, ao aprimorar seu projeto de EAD segundo o TSD assumido junto ao MEC, a definição de um corpo docente para os cursos de graduação a distância poderia melhorar a proposta educacional desse programa; isso pode se relacionar à frase ouvida por P4 do gestor de seu curso, após ter tido sua contratação autorizada: “Finalmente, saiu! A gente estava lutando há muito tempo”.

Com experiência anterior em um programa de EAD de uma instituição de ensino pública, P3 se mostrou receptiva e entusiasmada com o convite da IES em estudo, mas sinalizando a percepção de diferenças que podem haver em projetos educacionais dessa modalidade:

Sou uma pessoa bastante aberta. Então, esses paradigmas fechados, esses posicionamentos dogmáticos não se encaixam no meu perfil. Gosto de saber e de conhecer. Vejo a tecnologia com bons olhos e, depois que me inseri nela, vi o quanto ela dá oportunidades. Eu me esqueci de relatar que, antes de trabalhar na educação a distância da instituição, trabalhei, por um ano, na educação a distância de uma instituição pública. Trabalhei como bolsista da CAPES e era um período em que a gente ia às cidades para dar aula. [...] em todas as minhas aulas, eu saía muito emocionada, porque eles terminavam a aula de pé, batendo palmas. Eu ficava muito encantada com aquilo, porque parecia uma novidade para eles, uma abertura de portas. Não sei se era porque estava no começo do curso... Mas essa novidade introduzida na vida deles parece que dava outra dimensão para a existência. Isso me encantou muito. Quando vim para a instituição, eu já vim com essa visão. Não tão forte, porque eu não era professora-tutora – não sei como funciona lá [naquela instituição pública] – mas esses encontros com os alunos nos polos eram emocionantes. (P3)

Mill (2015) ressaltou diferenças nas definições do trabalho docente online entre as instituições, o que foi pontuado por P3 ao integrar dois projetos distintos de EAD. Embora a depoente tenha expressado o reconhecimento do potencial das novas tecnologias na criação de espaços de ensino e aprendizagem que podem atender a cursistas vivendo fora dos centros mais desenvolvidos, seu destaque foi para o momento do encontro presencial. Conforme sua narrativa profissional e pessoal, estar em uma sala de aula convencional, mediando a construção do conhecimento junto aos alunos, é de grande importância para ela.

Apesar de ainda haver resistências à EAD, ao serem admitidos no corpo docente da IES, o ensino a distância representou para alguns dos participantes deste estudo um novo sentido para sua carreira profissional. Para P2, essa oportunidade aconteceu em um momento de incerteza devido ao encerramento do curso na instituição de ensino onde trabalhava há mais de dez anos:

No curso em que eu dou aula, observei – porque estou lá há treze anos – que a tendência era acabar esse curso. Comecei, então, a pensar em outras possibilidades; só que nunca pensei, nunca imaginei que eu fosse ter proposta da EAD. Um dia, a gestora do curso de Letras me ligou e disse que estava precisando de professora de espanhol. Naquele momento, eu não tinha muita disponibilidade, porque eu estava no mestrado e dando aula em outra instituição, filho pequeno... Mas resolvi aceitar a oportunidade, porque eu sabia que esse seria o meu futuro, já que o curso em que dou aula no presencial estava finalizando. (P2)

O ingresso no programa de EAD em estudo teve semelhante significado para P4. À época da conclusão de seu doutorado, ela trabalhava na mesma instituição de ensino que P2 e, assim, considerou a possibilidade de dar continuidade à sua carreira com a experiência na

educação online, após já ter sido professora e gestora na modalidade presencial do ensino superior:

Chegou num ponto em que eu não conseguia continuar como gestora e concluir a minha tese. Pedi um afastamento; continuei dando aula, poucas aulas, e coloquei uma pessoa me substituindo. Depois disso, já não voltei mais para a gestão, porque vim trabalhar nesta instituição. Com a concorrência na cidade – nesse período em que me afastei, abriu uma universidade federal – então, houve uma diminuição grande de procura pelo curso e a fundação da instituição achou que não dava mais para sustentá-lo. Migrei aqui para a universidade. (P4)

A formalização de seu vínculo profissional com a IES foi o destaque de P1: “... eu recebi um convite formal para trabalhar aqui na EAD e eu fiquei muito feliz porque, inicialmente, eu não era uma professora de carteira assinada. Em 2006, assinaram a minha carteira e eu passei a atuar como professora-referência”. Para ela, isso pode ser relacionado à sua formação na graduação e na pós-graduação, o que significou uma melhoria em sua condição financeira decorrente dos estudos continuados: “... tudo aquilo que eu investi, quando eu paguei [o mestrado foi cursado como bolsista], eu já tive o retorno, porque, como professora da educação básica, meu salário não é bom e o meu salário aqui é relativamente bom, devido ao local onde nós moramos, para mim é muito bom”.

A iniciativa de P1 quanto ao investimento em sua formação profissional – especificamente, a especialização em Educação a Distância e o mestrado em Formação de Professores – pode sinalizar sua compreensão do preparo necessário a cada projeto educacional. No caso da docência universitária, Pimenta e Anastasiou (2002) lembram que esta vem sendo influenciada pelas novas tecnologias no que se refere à reconfiguração do trabalho docente e à relação com o saber; por isso, o professor deve se preparar para atuar como o mediador entre a sociedade informacional e os estudantes a fim de lhes possibilitar a reflexão para a construção do conhecimento. Além de disposição própria do professor, o apoio institucional se mostra relevante na organização e na condução de programas formativos para a docência.

A fim de se compreender o processo de qualificação para a tutoria online na IES em estudo, os cinco professores-tutores expuseram suas experiências de formação específica para atuar nessa função docente. Do grupo de depoentes, P2 e P3 apresentaram os vínculos mais recentes com o programa de EAD; menos de dois anos e quatro anos, respectivamente. Em correspondência a Rocha (2006), além de usar de sua história pessoal como aluna de EAD para mediar a aprendizagem no AVA, P2 afirmou que iniciou o trabalho a partir de

orientações gerais baseadas nas experiências profissionais na educação a distância da gestão de seu curso e do apoio dos colegas tutores:

Eu me preparei no trabalho... Minha gestora me deu todas as orientações; deu um material para eu me inteirar de como funcionava; me explicou e me mostrou o sistema; muitos dos colegas me ajudaram. Mas não tive um curso ou uma preparação... Até porque – desculpa a expressão – “peguei o bonde andando”; o semestre já estava em andamento e não teria como parar para me fornecerem um curso. [...] Sobre um curso de formação inicial para a tutoria... Seria interessante. Inclusive, eu já tinha pensando em fazer um curso desse, porque existe em outras instituições e, até, aqui já existiu. Eu nunca tive tempo... O curso foi no trabalho. Com esse tipo de curso, eu viria mais segura. Desenvolveria um trabalho de forma mais segura e teria um conhecimento mais exato, mas não foi possível. Em relação à formação continuada para a tutoria... Não posso dizer que estou fazendo, porque não estou tendo tempo, mesmo. Trabalho em duas instituições, tenho família, filho pequeno... (P2)

Tive uma aluna na língua espanhola que me ligava da cidade onde ela morava. Ela não sabia lidar com questões tecnológicas e, um dia, ficou comigo no telefone por quase duas horas. Expliquei para ela uma atividade oral na maior paciência. Ela me agradeceu e eu falei... “Não é mais do que minha obrigação.” Entrou aquela questão de me colocar no lugar dela, porque já fui aluna da EAD. Tive dificuldade e não tive essa questão do telefone. Assim, acabei disponibilizando o número para ela ligar, porque eu sabia que, ali, no ambiente online, não ia funcionar. Ao mesmo tempo, fui mandando mensagens para ela perceber que ela tinha esses canais e tinha que aprender a lidar com eles, pois estava num ambiente virtual de aprendizagem. (P2)

P3 relatou ter iniciado o trabalho com a mediação pedagógica online a partir de leituras realizadas por iniciativa própria, pois, à época em que assumira a função de professora-tutora, não havia programas de formação na IES sendo ofertados. Até surgir a oportunidade, sua aprendizagem do que era a tutoria online foi viabilizada pelo auxílio obtido junto aos colegas:

Tive um período de aprendizagem com os professores e esse é um outro detalhe que acho muito interessante. Na educação a distância, às vezes, existe a impressão de que o trabalho do professor é solitário, mas é pelo contrário; ele trabalha em equipe. Ele está o tempo todo tendo dúvidas e discutindo com os colegas como resolver não só dúvidas técnicas do próprio instrumento, da própria ferramenta, mas também as dúvidas pedagógicas... “Veja como esse aluno respondeu a essa questão!” ou “Olha como esse aluno tem leitura!” Então, estamos sempre discutindo... “Nossa, o que eu poderia fazer? O que você acha? Qual sua sugestão para ajudarmos esse aluno que está com tanta dificuldade na elaboração de uma resposta?” Vejo que há uma solidariedade. É claro que isso não ocorre com todos, mas a maioria, pelo menos, do nosso curso de Letras e os de Pedagogia, porque trabalhamos ali bem juntos, próximos, há esse lado que, às vezes, no presencial, você tem um encontro no recreio ou no intervalo e, às vezes, se a

instituição for grande, fica cada um para o seu canto ou se encontra em reuniões esporádicas duas vezes por ano. No curso a distância, você encontra todos os dias¹⁹. Existe a possibilidade de ter trocas pessoais, profissionais, emocionais... [...] nessa gestão, eu participei [de momentos formativos] devido a uma reestruturação. Nós fizemos alguns encontros e eu gostei muito, porque foram momentos de troca. Não havia uma pessoa na frente dizendo... “Você tem que fazer isso! Ou você tem que fazer aquilo!” (P3)

Deve-se reconhecer a importância do dia a dia de trabalho na tutoria online junto aos colegas, pois a interação entre os pares busca a compreensão das ações e das relações observadas no ensino e na aprendizagem em sala de aula digital. Mas, conforme Tardif (2000), é necessário haver momentos para a formalização e a sistematização dos saberes docentes resultantes das práticas educativas; na EAD, isso possibilitaria aos professores-tutores conduzir a mediação pedagógica online com mais propriedade. A esse respeito, P5 destacou a relevância da formação continuada:

... você vai conversando com os outros colegas; cria esse espaço de relacionamento quando você faz um curso, ainda que ele não dê as respostas, mas ele cria um campo de diálogo com os colegas onde você vai trocando experiências e isso tudo é muito importante. Então, acredito que é importante esses espaços que a gente foi tendo pra tentar enfrentar esses problemas, né, da ferramenta tutoria. (P5)

Assim como P3, esse depoente destacou que os momentos de formação continuada na IES visam preparar seu corpo docente para enfrentar os desafios da educação online, mas respeitando a autonomia do professor-tutor quanto à mobilização dos conhecimentos construídos nesse diálogo conjunto. Para Pimenta e Anastasiou (2002), esse tipo de posicionamento sobre a preparação para o trabalho docente demonstra que a formação não deve ser uma ocasião para prescrições a serem seguidas e controladas pela instituição de ensino, mas é a oportunidade para o professor, sujeito de conhecimento, constituir-se profissional da educação a partir de suas vivências e reflexões.

Os professores P1, P4 e P5 estão há, pelo menos, sete anos na tutoria online desse programa de EAD, tendo já passado por outros processos formativos como, por exemplo, aqueles voltados para a produção de materiais didáticos. Em relação à tutoria online, eles relataram como a formação continuada foi se ocupando do preparo para essa função docente:

... nós tivemos formação para ser o professor mediador, sempre incentivando, ajudando, colaborando... Nós temos uma clientela de alunos que, às vezes, não teve acesso à escola (sic) ou que se afastou dela ou que

¹⁹ No programa de EAD em estudo, os professores-tutores online trabalham em uma mesma sala no campus principal da IES. Por esse motivo, é possível o encontro entre os pares que permite a troca de experiências docentes no momento da realização de ações referentes à mediação pedagógica no AVA.

evadiu ou que ficou muitos anos sem estudar. Então, quando esse aluno retorna, ele tem uma certa dificuldade, principalmente para trabalhar no ambiente online com o computador. Para esse processo de mediação, nós tivemos cursos. (P1)

A gente tem treinamentos periódicos. Todos os semestres, tem algum. Acho que o último que nós tivemos no final do último semestre [de 2016]... Foi feito um levantamento junto aos alunos pedindo sugestões sobre quais eram as dificuldades nesse modelo, porque a maior parte desses alunos – para não dizer todos – não tem noção do que é ser um aluno online; o que é ser um aluno de educação a distância. (P4)

... aos poucos, que foi mais esse trabalho de tutoria que é mais, vai aqui, o gerenciamento, que você fica mais gerenciando e elabora menos o material e, aí, que foi vindo os treinamentos e todo um acompanhamento ali pra ajudar a entender como fazer esse trabalho de tutoria. (P5)

Os depoimentos sinalizaram que os momentos de formação institucional para a tutoria online²⁰ objetivavam preparar os professores-tutores para identificar obstáculos no estudo via internet a fim de orientar e encorajar os estudantes na sua superação. Além do acompanhamento para a docência online no âmbito da IES, P1 sinalizou a necessidade e a organização de momentos de reflexão e avaliação das práticas pedagógicas realizados com mais frequência pelos cursos de licenciatura:

... nós passamos a ter aqui no curso de Pedagogia, de quinze em quinze dias, toda segunda-feira, uma reunião pedagógica. Nela, nós levantávamos as necessidades que íamos percebendo e o grupo de Pedagogia, que é um grupo grande de professores, tentávamos modificar para atender essas necessidades, porque muitas coisas, em termos de propostas acadêmicas, às vezes, se iniciam com o curso de Pedagogia. Então, ao iniciar com o curso, nós tínhamos que fazer um acompanhamento mais minucioso, observar mais e ir tentando fazer as modificações. (P1)

Behrens (2007) ressalta que uma instituição educacional deve prever momentos formativos regulares como parte do fazer pedagógico de sua equipe docente, pois a formação do professor requer leituras, diálogos, reflexões e acompanhamentos para que ele consiga orientar sua docência para o projeto de educação do qual é integrante. O ensino na graduação a distância é, portanto, um desafio por requerer uma prática docente mediada pelos recursos tecnológicos de interação e comunicação. Das experiências da sala de aula presencial às expectativas com a sala de aula online, seguem-se os caminhos percorridos por esses

²⁰ Em 2017, definiu-se institucionalmente um grupo de professores com diferentes formações e experiência em EAD para planejamento e condução de encontros formativos com o corpo docente dos cursos de graduação a distância. A definição dos temas a serem trabalhados é feita em conjunto com a Coordenação Pedagógica de Graduação a Distância e a Pró Reitoria de Educação a Distância. A inscrição para essas formações é feita via AVA, sendo um mesmo evento ofertado em diferentes dias e horários para que os docentes possam participar.

professores-tutores na aprendizagem de ensinar em cursos de licenciatura a distância mediados pelas novas tecnologias.

4.3 Dos desafios à aprendizagem de ensinar na docência online

O acesso a tecnologias digitais que permitem a interação entre sujeitos em diferentes tempos e espaços abriu precedentes para novas formas de ensinar e aprender. Uma delas foi a criação do AVA, sala de aula eletrônica, interativa, flexível e descentralizada. Em contraste com práticas educativas tradicionais, essas particularidades anunciam que, na educação online, docentes e discentes devem compreender a necessidade de desenvolver novas atitudes e posturas para usufruir dessa experiência. Para isso, espera-se que o professor atue como mediador e incentivador da aprendizagem. Além do seu saber disciplinar, serão dele requeridos outros saberes a fim de tornar a sala de aula online um lugar onde seu cursista aprenda pelo incentivo à participação, à autonomia, ao diálogo e à construção.

Diante disso, nas subseções a seguir, procedeu-se à análise de como os professores-tutores online participantes deste estudo vêm desenvolvendo competências, baseadas naquelas apresentadas no Quadro 1, que os permitam contemplar as especificidades da docência online. Essa subdivisão foi proposta para melhor compreensão dessas competências; embora, nos relatos, perceba-se que, na prática docente, elas estejam interligadas. Por fim, teceu-se uma avaliação acerca da constituição da identidade docente desses professores que passaram a atuar como tutores online de cursos de graduação a distância.

4.3.1 Competência social

Ser docente online é experimentar mudanças nas ações e nas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes do ato educativo em sala de aula digital; especialmente para professores habituados ao ensino presencial, conforme mostraram as pesquisas de Arruda (2011), Oliveira (2015) e Spíndola (2010). Como um ato social, o processo de ensino e aprendizagem deve se desenvolver em um ambiente que propicie o acolhimento e a interação entre quem ensina e quem aprende. Desse modo, a narrativa de P1 revelou como estar no mesmo tempo e espaço da aula é uma referência para sua prática docente, já que, sem isso, é gerado um estranhamento na sua atuação na sala de aula online:

No presencial, você planeja a aula, você entra, você está vendo os seus alunos. Eu gosto muito de andar, de ficar observando ali. Não sei se é por causa da minha formação, eu era professora da educação básica, professora

alfabetizadora; então, sinto a necessidade de ver, de olhar, de andar, de acompanhar corpo a corpo, mais de pertinho. Na educação a distância, minha limitação é essa, porque o aluno está do lado de lá; eu simplesmente vejo a foto; mas alguns nem colocam foto... (P1)

P1 ressaltou o protagonismo do professor na atuação docente em sala de aula presencial ao usar a sequência ‘você planeja’, ‘você entra’ e ‘você está vendo’. Ao mesmo tempo, isso demonstrou que o trabalho pedagógico depende tanto do plano intelectual quanto do plano sensório-corporal para se desenvolver, pois a entrada do docente no espaço e no tempo da aula sinaliza aos presentes o evento próximo a ser iniciado.

A depoente sinalizou se apoiar em sua sensibilidade e em sua memória para desenvolver sua prática docente na sala de aula presencial. Ao dizer “sinto a necessidade de ver, de olhar, de andar, de acompanhar corpo a corpo”, ela evidenciou como mente e corpo se integram em sua mediação pedagógica. Ao relacionar esse estilo de ensino à sua atuação como professora da educação básica, ela pôde indicar que a movimentação do professor por entre seus alunos, para deles se aproximar e perceber suas reações, seja algo inesperado na aula universitária.

Desse modo, P1 apontou a ausência física do aluno como um obstáculo a ser vencido na docência online. Para ela, a necessidade de visualizar a pessoa que é o aluno poderia ser suprida por sua foto do perfil, o que, conforme Carneiro e Nascimento (2012), é um recurso fundamental para o estabelecimento de vínculo afetivo-social entre os membros de uma sala de aula online; mas, como a depoente destacou, nem todos a inserem.

Em relatos semelhantes, P2 e P5 expuseram de que maneira o corpo se constitui como uma referência para o desenvolvimento da mediação pedagógica a partir de suas experiências com a prática educativa realizada no contexto presencial:

... você tem a oportunidade de olhar no olho do aluno, porque o corpo fala. O aluno diz... “Professor, eu entendi.” Mas, você percebe, no corporal, que não é bem assim. Pela imagem, pela feição do rosto, você pensa... “Não. Vem aqui. Deixa eu te explicar novamente.” O aluno tem mais possibilidade de ter o contato direto e você perceber. (P2)

... o aluno pode não falar nada, mas você vê, pela cara dele, se ele tá gostando ou não, se tá assimilando. Então, você tem mais essa capacidade de fazer esse diagnóstico do – como se diz – da zona proximal, onde que ele tá, onde que cê pode puxar mais ou tem que voltar. Então, tem tudo isso aí. No EAD, fica mais difícil isso. (P5)

A ausência do contato face a face com o aluno na sala de aula online se mostrou um fator de instabilidade para esses professores-tutores, o que é corroborado por Coelho e

Tedesco (2017). Os autores concordam que a mediação pedagógica no AVA é um desafio pela perda dos elementos da linguagem corporal na interação mediada pelas tecnologias e, como as ferramentas de comunicação assíncronas baseadas na escrita predominam na maioria dos programas de EAD, o distanciamento entre os interlocutores pode se acentuar.

Os relatos evidenciaram que, da experiência desses professores, a comunicação oral e visual é o principal meio para a interação docentes-discentes na prática educativa presencial por seus significados expressos não só pela linguagem verbal, mas também pela linguagem não verbal. Conforme P2 e P5, o conjunto representado pelo dito e o não dito favorece a percepção imediata do professor em relação às necessidades e às reações do aluno ante ao que lhe está sendo apresentado, facilitando a intervenção pedagógica para a aprendizagem.

Isso pode ser a razão pela qual P3 avaliou que, no contexto presencial, “[...] o encontro face a face é mais real e mais fácil. Você percebe pelo olhar, pelo jeito do seu aluno, se ele está entendendo, se ele está interessado, se ele não está. No online, isso não é possível.” Para relacionamentos “reais” nas práticas educativas via web, é necessária a compreensão de que “[o] sujeito que participar de cursos na modalidade EAD deve se projetar para o virtual e se fazer presente de forma “real”, por meio da participação ativa nos ambientes de ensino e aprendizagem online” (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p.76).

Sobre esse tipo de presença na sala de aula online, P4 se manifestou da seguinte maneira: “A gente acaba conhecendo os alunos que conversam com a gente; não todos”. Para exemplificar, ela relatou como se aproximou de um aluno a quem havia questionado sobre uma possível cópia indevida em uma atividade acadêmica individual e, em seu esclarecimento via AVA, o cursista confirmou a autoria do trabalho e também contou-lhe sua trajetória de vida:

Ele respondeu muito educadamente e muito bem-escrito, dizendo que sim [era autor do trabalho]. [...] agora, eu conheço esse aluno. Até sei o nome dele, mas não vou mencionar aqui. Enfim, não é mais aquele aluno que eu corrigi como qualquer outro que não faço a menor ideia quem seja. Agora, ele é aquela pessoa, daquele curso... Não é porque ele veio me questionar dessa forma. Poderia ser qualquer outra coisa. Quando o aluno entra em contato, penso... “O fulano, a fulana do polo tal, do curso tal...” São poucos assim. Então, a gente marca. (P4)

No relato desse caso, identificam-se aspectos que viabilizam a construção do sentimento de pertencer a uma comunidade online de aprendizagem. Para Sung e Mayer (2012), a identidade social desse aluno ficou estabelecida para P4 devido a ela ainda se recordar do seu nome; para isso, o compartilhamento de experiências pessoais pelo cursista

promoveu, segundo os autores, sua intimidade com a professora-tutora, que, por sua vez, demonstrou abertura para ponderar e acolher o que o aluno lhe apresentou.

O depoimento de P4 indicou que o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula eletrônica depende do acompanhamento constante e atento das ações e inserções realizadas nesse espaço, além de disponibilidade e sensibilidade para interagir com o outro. Dessa série de reflexões, surgiu também a percepção de que a mediação pedagógica no ambiente online percorre caminhos próprios quando comparada à sala de aula presencial. P2 destacou que “[...] a referência é outra” no contexto não presencial, indicando que o aluno da EAD deve ser conscientizado da importância de sua iniciativa, pois, se ele não se manifestar, o tutor online não poderá “captar” suas dificuldades ou, até, interpretações equivocadas:

Nós procuramos fazer o melhor possível, mas fico com receio de alguns alunos que, mesmo você explicando, continuam não entendendo e vão levando... Isso é um problema. Eu não vou saber, porque, às vezes, o aluno não fala. No presencial, é mais fácil ter essa visão. Nesse sentido, tem essa desvantagem. Mas é uma realidade à qual temos que nos adaptar e esperar que o aluno se adapte também. (P2)

Por sua vez, P3 evidenciou o material didático como um “alimento” ao estudo e às reflexões do cursista, para os quais o tutor online deve oferecer mediação significativa tanto do ponto de vista do conhecimento quanto da afetividade:

... na EAD, o contato é muito interessante, porque, quando, em algum encontro [presencial], você se depara com algum aluno que você nunca viu fisicamente – e que, às vezes, você nem se lembra por causa da foto – ele sabe quem você é. Você gravou aulas, você tem a sua foto, você conversou com ele dando uma resposta afetiva e colaborativa e ele te reconhece... “Oh! Professora!” (P3)

Esse depoimento corrobora, assim, a afirmação de Vergara (2007, p.6) de que “o aluno precisa sentir que o professor com ele se relaciona. “O face a face” é substituído por outra energia integradora”.

Em meio aos seus próprios referenciais para o relacionamento interpessoal, deve-se entender que a sala de aula online na graduação é um espaço para o ato educativo a fim de formar profissionais para o exercício competente e cidadão da carreira escolhida. Para que esse estágio formativo represente um crescimento não só técnico-científico, mas também humano, é preciso haver afetividade, que acolhe e motiva o cursista a persistir em uma modalidade de estudo exigente de atitudes como a autonomia, a disciplina, a pontualidade e a perseverança. Além dela, o reconhecimento da autoridade pedagógica do professor-tutor online é necessário para a compreensão do estudante de que ele é integrante de uma

comunidade de ensino e aprendizagem, que tem esse profissional da educação como seu orientador e mediador.

Ao relatar a experiência de uma aluna que usou de um programa de gravação para realizar, por ela, uma atividade na modalidade oral de uma língua estrangeira, P2 esclareceu como procedeu nesse caso:

Tive o caso de uma prática de língua espanhola. A menina não fez a prática. Ela pegou um programa da internet, que fez a atividade por ela. Existe. E eu identifiquei; lógico! [...] Ela colocou o programa para falar por ela. Mas como eu vou provar que é um programa? Não tenho como provar, mas usei da *expertise*... “O seu áudio não está claro. Não consigo ouvir a sua voz. Não tenho como avaliar seu trabalho. Acho que houve algum equívoco na elaboração desse áudio. Gostaria que, por favor, você elaborasse um novo áudio; pode até ser em menos tempo.” Peço, no máximo, 5 minutos... “Mas eu preciso ouvir a sua voz, senão não tenho como te avaliar”. E ela mandou o áudio! Daí, sim, foi ela! Identifiquei que ela tinha dificuldade e, por isso, fez isso. Mas eu não acusei... “Você plagiou um áudio”. Não. Temos que ter muito cuidado, porque não temos como provar. Tudo precisa de prova e não posso fazer isso. Temos que ir com jeito e usar a nossa experiência como professor que veio do presencial. (P2)

Nesse relato, P2 demonstrou como afetividade e autoridade podem se fazer presentes na mediação pedagógica online. É importante ponderar os motivos que levaram a aluna a agir da maneira relatada, pois se tratava de uma proposta em que ela deveria gravar um texto oral no idioma estrangeiro estudado. É possível argumentar que a cursista se julgou incapaz de alcançar o objetivo da atividade, o que interferiu em seu empenho para realizá-la. Ao usar de sua experiência profissional, ainda tendo como referência sua prática no ensino presencial, essa professora-tutora, iniciante na docência online, avaliou que, para a impossibilidade de comprovação de plágio, uma alternativa seria a alegação de falha técnica seguida do pedido para nova realização da atividade, o que foi atendido pela estudante. A decisão de P2 mostrou-se válida, porque não foi criada indisposição entre docente e discente e, além disso, a aluna foi levada a vencer seu receio e, ao expor o que era capaz de realizar, permitiu à sua professora-tutora identificar suas necessidades de aprendizagem.

Ao comentar sobre a autoridade pedagógica do professor-tutor online ante o acesso facilitado dos cursistas a diferentes fontes de pesquisa e informação na internet, P4 disse o seguinte:

Não busco essa autoridade. Também não vejo muito problema nisso. Nunca me aconteceu, mas, a menos que o aluno venha me questionar... “Você falou tal coisa na sua videoaula, mas eu assisti tal vídeo ou eu li tal coisa e dizia outra coisa...” Nesse caso, vou buscar essa autoridade de... “Você está seguindo esse material? A instrução que você recebe é essa... Tome cuidado

com os materiais que você está acessando. Nem tudo que está na internet é verdade.” Vou por esse caminho, mas nunca aconteceu. (P4)

Esse depoimento colocou em discussão não só o domínio do conteúdo a ser mediado pelo professor-tutor, mas também o domínio da proposta pedagógica de seu curso. Na hipótese de ser questionada sobre uma informação apresentada nos materiais didáticos elaborados pela equipe docente da IES em relação a uma fonte externa, P4 afirmou que orientaria o aluno a examinar a confiabilidade da fonte e a ter cuidado com a apropriação de informações cuja autoria não seja clara. Essa conduta, segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), pode levar o aprendiz a se posicionar criticamente ante à validade de informações obtidas por meio das novas tecnologias.

Da experiência de P3, a autoridade do professor-tutor online é também testada no processo de avaliação das atividades acadêmicas que envolvem uma produção devido às ocorrências de plágio. Por essa razão, ela afirmou que:

Esse é o grande nó da educação a distância. A gente tem apoio da gestão e isso é importante, porque o aluno tem outros recursos para reclamar além do ‘Tira-dúvidas’. Ele tem o SAE. Ele chega lá no gestor, no cargo mais alto dentro do curso. Se você tem um apoio e se você é firme e, se ele sabe que você está falando sério... Tem uma coisa interessante que eu já percebi. A primeira coisa que os alunos fazem é procurar nosso currículo Lattes para saber quem está trabalhando com eles. Comigo aconteceu isso. Inclusive, alguns elogiaram a minha dissertação, a minha tese, porque foram lá procurar. E, se eu tenho esse apoio, isso também me dá autoridade. (P3)

Em uma modalidade de educação pautada no trabalho coletivo (MILL, 2015), a autoridade do professor-tutor online não se estabelece isoladamente. Esse profissional precisa ter o apoio de outros pares do processo educacional, conforme relatado por P3. Em caso de uma avaliação negativa pelo professor-tutor, o programa de EAD em estudo é aberto aos pedidos de reconsideração encaminhados pelos estudantes, mas a professora depoente manifestou a importância da corroboração institucional no respeito às deliberações do professor-tutor online no seu trabalho docente.

Outra menção que remete à autoridade desse educador da EAD foi o relato de que os estudantes dos cursos a distância têm se mostrado atentos ao currículo Lattes de seus tutores online, o que aponta para um público ciente de que esse pode ser um instrumento para conhecer a trajetória acadêmico-profissional de seus professores. As experiências docentes e os estudos acadêmicos contribuem, conforme Tardif (2000), com a construção e a renovação dos saberes didático-pedagógicos. A possibilidade dos cursistas acompanharem essa evolução de seus tutores pode sinalizar o comprometimento desses profissionais e do próprio programa

com a formação docente continuada, o que se relaciona à confiança no trabalho desenvolvido pela tutoria online.

Para P3, parte do acompanhamento dos estudos a distância envolve a demonstração de incentivo e de orientação aos cursistas. A seguir, ela relatou como realiza a mediação pedagógica para esse fim:

... toda segunda-feira, é imprescindível dar um “alô” para os alunos a fim de reforçar o que eles terão que fazer durante a semana, ou seja, dar uma palavra de apoio. Costumo trazer alguns pensamentos de Drummond, de Fernando Pessoa, algumas estrofes, para que eles também pensem junto comigo. Faço uma pequena reflexão e, de forma muito afetuosa, gosto de ter essa proximidade... “Olá!” ou “Caro aluno” ou “Caro amigo”. Sempre com um abraço no final, porque ele precisa se sentir querido; por mais distante que eu esteja, ele tem que ser um aluno querido. É a oportunidade que ele está tendo de formalizar o seu estudo, porque ele poderia ser um autodidata e sozinho aprender, mas ele fez essa opção. Então, tenho essa responsabilidade. (P3)

P3 relatou que é parte de sua prática pedagógica online o envio de uma mensagem aos seus alunos no início da semana com o objetivo de apoiá-los na organização dos estudos, mas também de levá-los à reflexão a partir dos poemas selecionados. Ao dizer que seu intuito é convidá-los a pensarem juntos sobre a mensagem, P3 indicou assumir a postura docente desejada para a educação online, ou seja, a de professora que estimula a colaboração e a cooperação de seu cursista com a construção do conhecimento (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Ao promover a interação, essa professora-tutora online instiga não apenas a motivação, mas também o envolvimento humano necessário ao ato educativo, que o distinguirá do estudo autodidata.

Enquanto P3 demonstrou confiança em expressar afetividade na mediação pedagógica online, P4 ponderou suas dificuldades em relação a esse tipo de manifestação, apesar da formação recebida no programa de EAD para que os professores-tutores sejam afetuosos e espontâneos ao se relacionar com os cursistas:

... é um desafio bem grande; porque se eu mando um ‘abraço’ para o aluno, eu não sei como ele interpreta isso. Se eu coloco só um ‘atenciosamente’, ele pode achar que eu estou sendo muito fria. Se eu mando um ‘abraço’, ele pode achar que estou sendo carinhosa em excesso... [risos] A gente tenta, mas eu, particularmente, acabo sendo mais formal. Se eu estabeleço um diálogo, ou seja, não fica só na pergunta – o aluno pergunta, eu respondo e acaba ali... Se aquilo se torna um diálogo, eu acabo já tendo mais tranquilidade em conversar, mesmo sendo escrito. Daí, sai um ‘abraço’, um ‘boa sorte’... (P4)

Esse relato expôs como o hiato espaço-temporal nas interações escritas em ambiente online, especialmente em ferramentas assíncronas, poderia dificultar as relações e as interações no AVA, seja pela falsa impressão de frieza ou de simpatia. Conforme a percepção de P4, a aproximação entre professor-tutor e aluno é facilitada com a “convivência” na sala de aula online. Isso é atestado por Lima e Machado (2010), ao explicar que o contato entre esses atores se estreita por meio do diálogo, sendo a proximidade evidenciada pelo uso de linguagem mais afetiva e informal nos textos escritos.

Isso pode ser observado no exemplo de interação, a seguir, entre P1 e uma de suas alunas, que lhe escrevera a fim de verificar a necessidade de melhorias em seu trabalho de conclusão de curso (TCC), uma atividade realizada ao término do curso de licenciatura:

DISCIPLINA TCC/ ARTIGO – SEMESTRE 7

Dúvida da aluna

Boa tarde professora, estou enviando em anexo o meu tcc para a senhora ver se está bom ou precisa mudar alguma coisa. Obrigada.

Resposta da tutora

Larissa, boa tarde!

Parabenizo-a pelo trabalho muito bem elaborado.

Peço-lhe a gentileza de inserir nas referências todos os autores mencionados no corpo do seu Trabalho. Após, coloque-os em ordem alfabética.

Poste na ferramenta para eu aprovar. Ok?

Réplica da aluna

Muito obrigada professora. Sem você eu não teria conseguido. Pode deixar que eu vou colocar os autores em ordem alfabética.

Tréplica da tutora

Larissa, bom dia!

Parabenizo-a pelo esforço, empenho e dedicação com os seus estudos.

Bom trabalho!

Essa amostra revelou como afetividade e autoridade podem se manifestar no relacionamento construído entre docentes e discentes durante o processo formativo na graduação a distância. O reconhecimento do papel desempenhado pela professora-tutora online foi expresso pela cursista por meio do emprego das palavras “professora” e “senhora”.

Ao responder a aluna, P1 se dirige a ela pelo nome, individualizando-a, seguindo-se o uso de uma saudação; com isso, estabelece-se a amabilidade desde o início da interação destinada a uma orientação para a aprendizagem. Nos direcionamentos à estudante, a professora-tutora equilibrou objetividade e afetividade em suas respostas; primeiramente, pelo uso do imperativo – “peço”/ “coloque”/ “poste” – e, depois, pelo reconhecimento do esforço da cursista – “trabalho muito bem elaborado”/ “Parabenizo-a pelo esforço, empenho e dedicação”. A aluna, por sua vez, externou sua gratidão e demonstrou acatar a orientação recebida: “Muito obrigada professora. Sem você eu não teria conseguido. Pode deixar que eu vou colocar os autores em ordem alfabética”.

Por sua vez, P5 expressou da seguinte forma sua compreensão sobre o exercício da autoridade do professor-tutor online nas práticas educativas da graduação a distância:

Refletindo sobre isso, acho que passaria pela questão de propor uma reflexão. Porque a questão do nosso tempo é que você tem acesso a muitas informações, informação, mas não à formação. Uma série de dados, filmes, mas não tem o tempo para tirar as consequências daquilo, né, a reflexão. Então, acho... Isso daí eu tô entendendo da seguinte forma conquistar o respeito do aluno, que não é com nota vermelha, né? No sentido da autoridade pedagógica, no sentido freiriano, dialógica, do debate, quanto à uma confiança... Como você conquista isso? Quando você tem o domínio do material, quando você propor questões mais aprofundadas, que fogem do senso comum... E muitos alunos têm o interesse. Então, você tem que sair do senso comum, tem que... e pra isso você tem que pesquisar. Não tem que ficar na revista, isso, aquilo, no superficial, no disse me disse... Porque hoje gasta-se muito tempo com redes sociais, comunicações rápidas, fúteis e curtas. Então, se você for por aí, acho que não acrescenta em nada. Ou então tô equivocado e teria que perguntar pros alunos. Mas eu acredito que é com uma problematização, um aprofundamento da reflexão sobre um tema na disciplina. Então, eu acho que é mais nesse sentido reflexivo que você consegue que o aluno te escute e não vá pesquisar o site do lado e escute o que você tá falando. Então, é mais nesse sentido. (P5)

Na passagem anterior, esse professor-tutor demonstrou que o respeito e o reconhecimento do trabalho na docência online seriam conquistados pela relevância da aprendizagem proporcionada pela mediação pedagógica. Para isso, ele salientou o domínio do material didático trabalhado e o estudo continuado do tutor como fatores necessários ao aprofundamento das reflexões e dos debates na sala de aula eletrônica para uma formação dialogada. No entanto, em outra passagem de sua narrativa, ele apontou sua percepção quanto a limitações da EAD no que se refere à construção dialogada do conhecimento:

... venho de uma concepção de educação – é pra falar de educação, né? – mais freiriana da educação, onde a educação não é uma transferência de conhecimento; é uma relação social; é um diálogo; é um debate; é uma

observação junta sobre o mundo. Então, eu venho dessa trajetória e dessa concepção de educação. E, aí, na EAD, isso se perde muito, o diálogo, a interação com o aluno; tanto que a queixa principal do aluno é que ele se sente sozinho – totalmente compreensível, tendo em vista como funciona, né? (P5)

Essa contradição pode revelar seu processo de aprendizagem na busca por um caminho que o permita ensinar de maneira dialógica na sala de aula online, o que corresponderia à orientação de sua cultura pessoal, acadêmica, experiencial e didático-pedagógica (TARDIF, 2000). Desse modo, é possível supor a influência das vivências da sala de aula presencial em sua prática docente online. Ainda assim, o posicionamento de P5, de que a autoridade do professor-tutor seria resultado de sua atuação como mediador da construção do conhecimento, e não como árbitro de resoluções corretas ou erradas, corresponde a observações de Brod e Rodrigues (2016). Os autores destacam, assim como Tardif (2000), a importância do domínio pedagógico do conteúdo para que o professor-tutor proponha mais questionamentos em vez de fornecer respostas, habilidade que é percebida pelos cursistas.

Diante disso, pode-se admitir que a docência online tem conduzido esses professores-tutores a buscar um referencial que os permita estabelecer um vínculo social autêntico com os cursistas na mediação do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula eletrônica. Caminhos para a criação e a manutenção de tal laço em uma comunidade acadêmica online devem ser pensados, pois “[...] a interação social e o senso de pertencimento no AVA são considerados fatores essenciais para a construção do conhecimento” (COELHO; TEDESCO, 2017, p.613). Desse modo, evidenciou-se pelos depoimentos analisados que, em vez da comunicação oral e visual; na sala de aula eletrônica, a interação entre professores-tutores e cursistas tem se estabelecido por meio do texto escrito, conforme analisado na sequência.

4.3.2 Competência linguística

Na busca por novos parâmetros de relacionamento interpessoal e de construção do conhecimento na educação não presencial, as competências de leitura e escrita dos estudantes apareceram como principais referenciais utilizados por esses professores-tutores na mediação da prática pedagógica online. Na impossibilidade do contato face a face, P3 respondeu que busca conhecer seu aluno:

Pela produção textual e pelas respostas. Primeiro, pelas perguntas. Vou usar um pensamento do Rubem Alves, em que ele fez uma paráfrase do filósofo

Wittgenstein. Ele disse o seguinte: as suas perguntas revelam o lago onde você foi matar a sua sede. Então, pelas perguntas, pelas dúvidas, você vai conhecendo o seu aluno. Quando ele fala... “E, aí, cê pode me ajudar?” Mas tem um outro que diz... “Boa tarde, professora! Como vai? Eu estou com uma dúvida.” São relações com a linguagem, porque a linguagem também te define, cria a sua identidade. (P3)

Essa professora-tutora declarou se apoiar na expressão dos alunos por meio da linguagem verbal escrita como meio de individualizá-los. Na mediação pedagógica, essa prática pode ser corroborada pela concepção de língua como lugar de interação proposta por Koch (2002); segundo a qual, o sujeito é um ser psicossocial que imprime sua identidade aos atos de comunicação dos quais participa.

Desse modo, a vivência de mundo trazida pelo estudante quando ingressa em um curso de graduação a distância será preponderante na qualidade e na profundidade de sua leitura e escrita acadêmicas. Para isso, espera-se que o aluno seja capaz de interagir com seus materiais didáticos a fim de “[...] construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta” (KOCH, 2002, p.18). Quando P3 aludiu à imagem criada pelos pensadores citados, ela sinalizou que a complexidade dos questionamentos dos alunos em resposta ao estudo dos textos indicados pode ser utilizada pelo tutor online como parâmetro para sua intervenção pedagógica.

Esse relato remeteu ainda à competência linguística a ser demonstrada pelo tutor, empregando-a na orientação da aprendizagem e na promoção da compreensão e da produção de textos escritos a fim de mediar as relações interpessoais na sala de aula online. Além disso, segundo Leite (2011), essa intervenção deve contribuir com a aprendizagem linguística do cursista para que ele não só explore os materiais didáticos estudados, mas para que possa se posicionar ante seus conteúdos, colaborando com a construção do conhecimento. Assim, quando o aluno se manifesta dizendo “E, aí, cê pode me ajudar?”, conforme depoimento de P3, ele deve ser conscientizado de que está em um espaço de educação em nível superior e, por isso, é esperado de seus integrantes a adequação na modalidade escrita da língua.

Nesse tipo de relação professor/aluno, Koch (2010) lembra que o texto escrito deve se caracterizar, entre outros, por ser planejado, elaborado e completo a fim de se evitar sua descontextualização ante a distância temporal nas inserções feitas no AVA, conforme pontuado por Saldanha (2012). Em posicionamento semelhante ao de P3, P1 afirmou se ater ao estilo de leitura, de escrita e de questionamento do aluno a fim de dimensionar seu perfil:

Imagino esse aluno pela leitura, pela escrita, pela forma como ele reage; alguns são extremamente educados, mas têm alguns que ficam nervosos; falam coisas que você tem que saber contornar e mostrar o outro lado, ajudando, oferecendo tudo para que ele realmente compreenda. Uma coisa que eu percebo também é a falta de leitura do aluno. Eu diria que não é a falta de tempo, mas a ausência... Eles não leem. Eles têm uma certa limitação para interpretar. Quando ele te faz uma pergunta; pela pergunta dele, você já percebe que ele não leu o material. (P1)

Os níveis de leitura, escrita e questionamento apresentados pelo aluno, manifestações associadas ao perfil cognitivo e cultural do estudante, foram também fatores em que P1 declarou se apoiar na busca pelo conhecimento de quem é seu cursista. No entanto, em sua percepção, a leitura deficiente estaria relacionada à falta de dedicação a essa atividade, o que seria demonstrado por perguntas que revelam o desconhecimento do discente em relação ao assunto tratado em um texto estudado.

Em relação a isso, caberia a reflexão acerca do preparo do aluno de cursos de graduação a distância para a leitura de textos acadêmico-científicos, fontes indispensáveis à formação universitária. O programa de EAD em análise adota leituras obrigatórias no formato impresso entregues ao cursista e leituras complementares disponibilizadas online. Ainda que o texto convencional seja a principal fonte de leitura, é importante a conscientização de que “[a] não presencialidade do professor exige do aluno maior responsabilidade por sua aprendizagem e vivência com a linguagem” (HORN, 2014, p.214). P1 reconheceu que essa é uma questão na mediação pedagógica online para a qual ainda precisa encontrar soluções:

Sinceramente, eu ainda não encontrei um caminho para lidar com essa questão. Eu já pensei... O que eu faço são sugestões: “Por favor, entre novamente no ambiente, leia a orientação, assim, assim...”. Às vezes, eu vou lá no ambiente do aluno, abro, dou um *print*, copio a orientação, coloco ali e falo para o aluno: “Olha, se você não entender, me mostra...” Às vezes, é uma dúvida que você percebe que ele não leu. E a forma que ele te pergunta não tem como você saber o que ele quer te dizer. (P1)

Em busca de novos referenciais para a docência online, o relato anterior remeteu à necessidade de se compreender a relação entre professor-tutor, aluno e materiais didáticos de cursos a distância. Conforme P1 evidenciou, as práticas educativas da EAD podem partir de uma orientação de estudo, material didático elaborado para guiar as ações que permitirão ao aluno se integrar ao processo de ensino e aprendizagem. Ao não se dedicar à compreensão desse material, o cursista poderá comprometer o estudo de outros materiais didáticos, como textos escritos e audiovisuais, necessários ao seu preparo para as atividades acadêmicas propostas.

Para atender às necessidades educacionais da modalidade, Weber e Oliveira (2016) explicam que os materiais didáticos devem ser desenvolvidos para intermediar o diálogo entre professores-tutores e estudantes nas práticas educativas online, e não para que sejam alvo de explicações do professor-tutor dirigidas aos alunos, como costuma ocorrer no ensino superior presencial (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

P4 relatou dificuldades semelhantes ao mediar a relação com a leitura e a escrita no ambiente online, apresentando a seguinte avaliação:

É bem difícil. 95% dos nossos alunos têm dificuldade de comunicação na linguagem escrita. A gente dialoga é com ela e eles escrevem mal. Nossa tendência é achar que eles têm dificuldade em tudo. Quando um aluno me escreve com boa redação, sei que ele já tem outra formação anterior. (P4)

Da sua experiência na mediação pedagógica em cursos de graduação a distância, essa professora-tutora relatou ter desenvolvido a capacidade de avaliar o perfil intelectual de seus alunos a partir do nível de leitura e escrita. Segundo ela, essas atividades se mostram mais intrincadas para os estudantes da primeira graduação do que para aqueles já graduados. Esse relato mostrou como a EAD mediada pelas novas tecnologias pode fazer com que as diferenças nas experiências de letramento entre os sujeitos possam ser acentuadas ante a exigência de estruturas cognitivas capazes de lidar com a linguagem utilizada pelas mídias digitais (MILL, 2009).

Ainda em relação às práticas de leitura e escrita dos cursistas como meio de avaliar as necessidades de aprendizagem, P2 disse:

Procuro observar como eles elaboram [resposta para] uma questão aberta e quais são as dificuldades que eles têm. A partir das dúvidas, vou tendo esse diagnóstico... “O aluno tem esse problema, porque, até agora, não compreendeu”. Por exemplo, o aluno pede uma explicação complementar e você envia. Ele continua com aquela dúvida. Chega ao ponto de você ter que falar... “Tem algum número que eu possa te ligar e tal...” Mas, a partir das perguntas que eles enviam, dos questionamentos, das questões abertas [...]. Temos as tecnologias e eles acham que não precisam escrever. Há alunos que copiam e colam a questão da internet e mandam para você. Você precisa sinalizar que não é assim, que, além de ser crime, que é o plágio, você não vai construir conhecimento. (P2)

Esse relato apontou duas limitações a serem consideradas na mediação pedagógica em ambiente online baseada em interações escritas, especialmente assíncronas. A primeira delas diz respeito ao esgotamento das possibilidades do texto escrito na construção do conhecimento, quando essa professora-tutora afirmou, em casos extremos, propor o contato telefônico a fim de poder conversar com o estudante sobre sua dificuldade. A segunda delas

se refere à inabilidade para interagir com fontes de pesquisa online, ou seja, em vez da apropriação para a releitura do conteúdo, observam-se episódios em que estudantes de cursos de graduação, sejam da modalidade a distância ou presencial, replicam textos sem se posicionar criticamente diante deles. Conforme destacado por P2, além de implicações éticas, essa prática alimenta a passividade em detrimento da interação para a construção do conhecimento, algo necessário em uma comunidade de aprendizagem online (LÉVY, 1999).

P5 corroborou a produção textual escrita dos alunos como meio de avaliar a aprendizagem dos cursistas, mas fez uma observação:

O que cê tem pra sentir do aluno é a correção das avaliações abertas, o que é uma vez por bimestre. Ou se ele te mandar uma mensagem, mas o que é obrigatório pra todos, quando te dizem “o nível da turma”, quando que cê sente o nível da turma? Nessa atividade aberta, que é uma vez por bimestre, cê vê o que foi retido, como é que tá, se a turma é dedicada ou se economizou. Então, é ali que você sente, né, mas isso só se o aluno te mandar uma mensagem, solicitando uma dúvida ou alguma coisa. Então, pra sentir a turma, hoje, é isso.

O depoimento anterior indicou que a apresentação de uma única atividade escrita por disciplina pode ser insuficiente para que o professor-tutor possa conhecer melhor seu aluno. Diálogos mais ampliados, constantes e flexíveis, almejando a aprendizagem na afetividade, poderiam acontecer. Para isso, poderia ser considerada a exploração de outras ferramentas de interação coletiva no meio online, potencializando a pedagogia baseada na interlocução, na criação e na colaboração entre os sujeitos (PANIAGO, 2016).

As práticas de linguagem no AVA podem ser associadas a outro aspecto a ser considerado pelo professor-tutor na mediação pedagógica online. As habilidades de escrita e de leitura têm sido parâmetros que revelam os referenciais de cultura escolar do aluno. Além da diversidade quanto às experiências escolares anteriores, os professores-tutores online também relataram como lidam com as necessidades de cursistas que podem estar em diferentes regiões do país, conforme mostrado a seguir.

4.3.3 Competência intercultural

Em seu estudo, Garcia (2013) destacou duas variantes a serem observadas ao se intermediar a diversidade cultural dos alunos nas práticas educativas do AVA. Segundo a autora, a primeira delas pode se referir às diferenças entre a cultura escolar presencial e a cultura escolar online. Enquanto a primeira se mostra rígida, linear e monológica; a segunda

deve ser flexível, descentralizada e interativa. A outra variante diz respeito ao perfil cultural determinado pela idade, gênero, crenças ou origem, por exemplo.

Essas questões foram abordadas nos relatos dos depoentes, como pode-se observar no depoimento de P2:

Devemos saber que são alunos de diferentes regiões do país²¹. Então, existe a heterogeneidade em todos os sentidos: de cultura, de conhecimento... Tem uns que têm mais conhecimento que outros. Tenho alunos que já moraram na Espanha; que já moraram em países hispanos, que têm uma fluência na língua; e têm outros que não sabem falar o espanhol. Então, tem que ser um tratamento diferenciado, porque os alunos têm um grau de aprendizado diferente, grau de conhecimento diferente, de cultura, de tudo... A gente tem que tomar certo cuidado com essa questão cultural na forma como ele vê o ensino-aprendizagem. Muitas vezes, ele está acostumado com o presencial; ele não sabe como é a EAD. (P2)

Os modos de se relacionar com o ensino e a aprendizagem apresentam diferenças segundo as experiências relativas a contexto regional, perfil cultural ou modalidade educacional. Assim sendo, além de prever vivências distintas em termos geográficos e socioeconômicos, o professor-tutor deve considerar que os cursistas podem chegar à educação online com entendimentos diversos de como esta difere da educação presencial. Outras experiências relativas às identidades culturais dos alunos de cursos EAD foram, assim, relatadas por P1 e P4:

Quando eu tive a oportunidade de viajar e de dar aulas nos diferentes polos, eu tinha a questão da identidade cultural do aluno com um pouco de mais precisão. Eu fazia essa leitura de uma maneira mais precisa. Se eu estava em Juiz de Fora, eu tinha um olhar que era diferente quando eu estava em Sergipe. [...] Então, na sala de aula online, eu tenho uma impressão, mas eu não tenho esse dado concretizado como tinha vendo e vivenciando a realidade dos alunos. Agora, eu vejo, eu leio, eu percebo a leitura e a escrita desse aluno, a forma dele expressar... Quando o aluno escreve de uma forma indevida ou quando ele não usa acentuação... (P1)

Acho que alguns professores que, no modelo antigo, viajaram para os diferentes polos, tiveram contato e sabem lidar melhor. A gente ouve falar. Sei que, em alguns lugares, os alunos só têm computador no polo. São ribeirinhos. [...] Alguns [professores] conseguem “costurar” isso com algumas temáticas, o que é muito positivo, mesmo se a pessoa não é daquele polo. Mas acho que, para o aluno que assiste [à videoaula], ele vê que nós

²¹ Segundo informações disponibilizadas no sítio eletrônico da IES, seu programa de EAD, além do Distrito Federal, possui polos nas cinco regiões brasileiras nos seguintes estados: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe. Ao ser formada uma turma no ambiente online, os cursistas podem ser originários desses diferentes estados e regiões.

temos essa preocupação. Então, é muito positivo, mas eu não tenho essa condição. (P4)

Nesse programa de EAD, houve um momento em que o corpo docente ia até os polos para acompanhar os discentes em atividades presenciais; o que já não ocorre, especialmente após a inclusão do AVA em suas práticas educativas. Conforme os depoimentos anteriores, o estar junto dos alunos em sua realidade cultural representava a possibilidade de conhecê-los em seu modo de ser, de se relacionar, de viver, de se expressar. Essas vivências eram meios usados pelos professores para aproximar a disciplina da realidade dos cursistas. Para Seno e Belhot (2009), o tutor online deve buscar correlacionar o conteúdo abordado à cultura do estudante, permitindo a ele se identificar com o estudo; o que foi observado por P4 em relação à mediação de seus colegas que tiveram a oportunidade de estar nos polos presenciais junto aos cursistas.

No entanto, ainda que não esteja previsto o estar junto fisicamente nos polos presenciais com os alunos, é necessário que o professor-tutor online busque outros meios de se aproximar de suas realidades culturais. Nesse sentido, P1 retomou a questão da competência linguística que, além de concorrer para o estabelecimento de vínculos interpessoais e para a construção do conhecimento, pode ser uma referência para a percepção da identidade cultural dos discentes. Apoiar-se nas práticas de leitura e de escrita para esse fim encontra correspondência em Koch (2010), que aponta a linguagem humana como uma forma de revelar a constituição de identidades e a representação de papéis sociais.

O dimensionamento de quem são seus alunos e quais suas necessidades pode se relacionar a outra competência necessária à condução da docência online. Na fluidez da sala de aula digital, é preciso que o professor-tutor desenvolva meios de organizar e gerenciar suas atividades docentes e administrativas, segundo constatações de Amaro (2015), Arruda (2011) e Garcia (2013), para que seu trabalho seja realizado com as devidas correção, pontualidade e organização. A esse respeito, os participantes deste estudo discorreram sobre suas rotinas e fluxos de trabalho na sala de aula online.

4.3.4 Competência tutorial

No programa de EAD alvo deste estudo, a competência tutorial desses professores se manifestou pela necessidade de se estabelecer prioridades e rotinas na realização de seu trabalho. Embora não tenha sido observada uma exigência institucional quanto ao que deve ser prioritário, percebeu-se a atenção que os depoentes dão ao retorno das dúvidas ou

dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere ao estudo das disciplinas. Além disso, faz parte do trabalho tutorial o envio de mensagens com alertas sobre atividades e prazos, presença ou ausência no atendimento online, manutenção de um ambiente acolhedor; atividades características da tutoria online que eles podem dividir com a função de professor-responsável. Outra ação que se mostrou importante foi a correção das atividades avaliativas, cujo resultado deve ser disponibilizado pelo professor-tutor online conforme o prazo institucional. Assim, a administração do fluxo de trabalho tutorial se mostrou uma medida para evitar o acúmulo de atividades que podem atrasar as respostas esperadas pelos alunos.

A elaboração de *feedback* se mostrou parte significativa e importante das ações desempenhadas no cotidiano do trabalho desses professores-tutores online. No programa de EAD em estudo, essa atividade está também condicionada ao atendimento do tutor em diferentes disciplinas cursadas por alunos de diferentes áreas de formação. Para organizar o fluxo de trabalho realizado na mediação pedagógica na sala de aula online, os participantes desta pesquisa se manifestaram conforme a seguir:

No meu dia a dia como professora-tutora online, a primeira coisa que eu faço é entrar no e-mail institucional, porque pode vir alguma novidade ou alguma alteração. Essa é a primeira coisa que eu faço. Após, eu já vou para o Tira-dúvidas. Agora, se tem o SAE, em que o aluno encaminha uma dúvida que necessita de uma resposta mais imediata; para mim, já se torna prioridade, porque eu tenho 24 horas para dar o retorno. De modo geral, eu inicio com o e-mail; depois, entro na visão do tutor online e, se tem o SAE, eu primeiro respondo; depois, eu vou para o Tira-dúvidas e para a Central de Mensagens. A gente também tem a ‘Palavra do Tutor’. Toda segunda-feira, encaminho uma mensagem de alerta: “Fique atento a prazos. A terceira semana está iniciando...”. Eu sempre olho na página do aluno e faço algum alerta, alguma chamadinha. Próximo do final de semana, eu sempre dou um *feedback* geral para todos; uma mensagem com ‘bom final de semana’, ‘qualquer dúvida’... Se tem, por exemplo, um feriado prolongado, eu também coloco: “Estarei ausente nesse período, nesses dias por causa do feriado...”. Depois, eu vou para as questões avaliativas e correções. Conciliando tudo para não atrasar. ...Quando as questões abertas estão disponíveis para avaliação, eu sempre tenho que ser rápida, ágil demais. Antes das questões abertas, dos TCC e dos projetos, que são muitos, eu acho que fica um pouco mais fácil para acompanhar. Mas questão aberta, projetos, TCC e várias dúvidas, eu preciso agir mais, eu sinto que parece que eu tenho que trabalhar o final de semana para dar conta. (P1)

Quando chego para trabalhar, a primeira que eu faço é acessar a Central de Mensagens e o Tira-dúvidas, porque o aluno precisa de uma resposta rápida. A prioridade é essa. Depois, corrijo relatório de estágio, TCC... Vou corrigindo essas atividades. De repente, não dá para ir montando a semana de algum conteúdo de uma vez; então, vou montando na sequência e dando andamento no meu trabalho. Mas a prioridade é o atendimento ao aluno e resolver os problemas de aprendizagem; de alguma dúvida que ele tenha. (P2)

Quando chego na segunda-feira, eu já sei o que vou fazer. Agora, vou passar um outro lado da educação a distância, pelo menos comigo. Sei que isso ocorre com alguns colegas; com outros, eles conseguem se organizar para resolver os problemas na universidade – eu não consigo. Trabalho muito em casa assim como eu trabalhava muito no presencial em que eu levava coisas para corrigir, coisas para preparar. O mesmo continua ocorrendo. Vejo que esse é um papel do professor. Vejo que a educação a distância também te faz levar coisas para casa. Então, abro a máquina na minha casa praticamente todos os dias para ficar atenta, para adiantar trabalho. O que eu procuro é não acumular; então, todos os dias, tenho X de tarefas que me proponho a fazer. Se é dia da ‘Palavra do Tutor’, se são só ‘Tira-dúvidas’, se é período de elaboração de questão ou se é período de elaboração de videoaula... [...] Tenho segunda, terça e quarta-feira como dias fixos de trabalho na universidade. (P3)

Tem os momentos de emergência. Mas, na medida, assim, em que você estabelece, eu começo por essa parte de relacionamento, responder às dúvidas, Central de Mensagens, Tira-dúvidas, que é mais dinâmico, né. Aí, feito isso, que você conseguiu adiantar, você vai partir para a correção de questões e a elaboração. (P5)

Uma das atribuições mais importantes na mediação pedagógica online dos professores-tutores desse programa de EAD é o acompanhamento e o retorno das dúvidas dos cursistas que são encaminhadas por meio de uma ferramenta do AVA criada para esse fim. Nela, a permissão para abrir a mensagem é dada ao estudante; enquanto, ao tutor online, cabe o encaminhamento do *feedback* para a mensagem recebida. Para facilitar o trabalho tutorial, antes de entrar em sua sala de aula online, o professor-tutor se depara com indicadores mostrando o tipo e a quantidade de atendimentos que o estão aguardando: correio eletrônico, correção de atividades, serviço de atendimento ou dúvidas. Este último se mostra recorrente por se relacionar a questionamentos pertinentes aos estudos e às atividades acadêmicas sendo realizados. É um meio destinado a agilizar orientações para a aprendizagem, portanto existe a expectativa do estudante quanto à resposta de seu professor-tutor para a dúvida postada. A ciência disso pode justificar a referência dessa atribuição pelos participantes da pesquisa. A seguir, tem-se um exemplo de interação entre uma aluna que encaminhou uma dúvida para P1, sua professora-tutora:

DISCIPLINA PROJETO DE PESQUISA – SEMESTRE 6**Dúvida da aluna**

Boa tarde professora, essa parte do projeto chamada ‘problema’ que pelo que li na orientação e naquele livro de leitura e produção de texto fala que é o mesmo que introdução, certo? São necessárias quantas páginas e o projeto tem uma determinada quantidade de laudas tbm? Muitíssimo obrigada pela atenção bjs.

Resposta da tutora

Olá! Bom dia!

Quanto ao problema vem em forma de pergunta. Veja o anexo por favor.

O projeto não tem um número fechado de laudas mas deve ter todas as partes conforme orientações anexas.

Abraços e bom trabalho.

[Tutora enviou anexadas orientações adicionais para elaboração de projeto].

Em seu depoimento, P1 relatou ter atendimentos diários na EAD. É possível considerar que o retorno dado a essa aluna tenha ocorrido no intervalo de um dia a julgar pelas saudações que abrem as mensagens da cursista – “Boa tarde professora” – e da professora-tutora online – “Olá! Bom dia!”. Segundo Abreu-e-Lima e Alves (2011), o tempo de resposta é crucial para que o aluno se sinta atendido em suas necessidades de estudo, mas eles acrescentam que a quantidade de informação e a linguagem usadas no *feedback* são igualmente importantes. No corpo da mensagem, P1 foi objetiva ao esclarecer o que é um problema em um projeto de pesquisa, mas também encaminhou anexado um material de apoio. A elaboração de um material dessa natureza pode ser uma estratégia de trabalho do professor-tutor, pois sua experiência lhe permite antecipar dúvidas recorrentes, que, ao serem contempladas em materiais adicionais, agilizam o retorno dado ao cursista. A linguagem cordial empregada por P1 (re)estabelece a aproximação com a cursista pelo uso de sinais de pontuação como a exclamação ou de expressões como “olá”, “por favor”, “abraços”, “bom trabalho”. Ao mesmo tempo, pode-se admitir a reciprocidade dessa aluna com sua professora-tutora pelo uso do superlativo – “muitíssimo obrigada” – e da saudação final – “bjs”.

Outra atribuição presente no cotidiano de trabalho desses professores-tutores online é a avaliação das atividades discursivas dos discentes. Nos cursos de licenciatura a distância em estudo, o aluno pode ser requisitado a desenvolver textos escritos de diferentes natureza e

complexidade como parte do seu processo de aprendizado: análise, resumo, resenha, relatório, resolução de problemas, roteiro de leitura, plano de aula etc. A avaliação da aprendizagem nesse contexto educacional tem conduzido os professores-tutores participantes desta pesquisa a reflexões sobre suas práticas docentes nessa ação.

No processo de avaliar as atividades dos estudantes postadas na sala de aula online, o depoimento de P2 trouxe à discussão aspectos relativos a procedimentos de correção e ao tempo de disponibilização do *feedback* e do resultado obtido pelo cursista:

Demoro na correção das atividades, porque gosto de corrigir. Gosto de usar aquele marcador amarelo. Geralmente, uso o marcador amarelo quando a palavra está errada; e o “risquinho”... Talvez, vocês vão me criticar, mas eu faço isso. Coloco do lado o que é certo, porque, às vezes, não dá tempo de reelaborar. Procuro mostrar os erros que o aluno cometeu, mas, também, procurando mostrar que o que ele escreveu é considerado. O que ele construiu, eu vou considerar. Entra aquela questão: o nível de conhecimento; o que o aluno é capaz de fazer... A gente tem que ter isso; levar isso em conta. Não posso querer um padrão de resposta. Porque entra aquela questão... Quando elaboramos uma questão, colocamos um padrão de resposta, mas, quando você vai corrigir, aquele padrão cai por terra. Você precisa considerar o que o aluno fez, da forma como ele fez e pontuar aquilo que você acha que é conveniente, que é relevante, que você acha que deve pontuar. Mas o aluno precisa sentir que, pelo menos, aquilo que ele construiu é importante. (P2)

Outra questão é o ponto de referência que o aluno da EAD tem. Esse aluno pensa que você está ali para atendê-lo, que não tem outros colegas... “Postei a questão e, até agora, o professor não corrigiu? Como assim?” Ele já manda a reclamação. Mas eu também não posso falar para ele... “Não é só você!” Não posso falar isso. Então, tenho que contornar... “Sua questão será corrigida até tal data. Por favor, aguarde. Fique tranquilo.” Você tem essa dimensão; o aluno não. Essa é uma grande diferença, porque, no presencial, você pode olhar para o aluno e dizer... “Estou corrigindo provas de cinco turmas. Aguarde o resultado da sua prova”. É muito mais fácil convencer o aluno. À distância, não tem essa possibilidade. (P2)

Ao afirmar que “gosta de corrigir as atividades dos alunos”, pode-se admitir que P2 reconheça a necessidade de indicar para seu cursista o que foi alcançado e o que deve ser revisto na resposta apresentada. Apesar do receio da crítica, ela demonstrou utilizar as ferramentas dos editores de texto como recursos didáticos para intervenção e orientação na escrita do aluno. Para além da competência tecnológica que a permite incorporar recursos gráficos do AVA, como destaques coloridos ou grifos sobre palavras, auxiliando no entendimento relativo ao desempenho em uma atividade discursiva; é necessário também se atentar à competência didático-pedagógica ao se definir o que cada um deles indica – correção já realizada pelo professor-tutor ou reformulação a ser feita pelo cursista, por exemplo.

Quanto ao fator tempo, Abreu-e-Lima e Alves (2011) atestam sua importância na elaboração e na disponibilização do *feedback* para atividades de cursos a distância. Embora os autores o considerem crucial para que o aluno se sinta “ouvido”, eles admitem a dificuldade em delimitar prazos ideais para o retorno dessa avaliação. No tempo da sala de aula online, um dos obstáculos enfrentados por P2 é lidar com a ansiedade dos cursistas quanto à divulgação de resultados. Além disso, investigações conduzidas por Abreu-e-Lima e Alves (2011) apontaram que de 60% a 70% do tempo de trabalho do professor-tutor é gasto com a elaboração de *feedback*.

Outro aspecto que pode interferir no tempo de encaminhamento do *feedback* ao estudante é a quantidade e a complexidade de disciplinas acompanhadas pelo tutor online, conforme relato de P1:

Eu tinha 12 disciplinas como tutora online. Algumas dessas disciplinas me exigiam mais, como orientar TCC, orientar o aluno a construir um projeto de pesquisa. Quando é da minha área, Pedagogia ou Letras, torna-se um pouco mais fácil; principalmente a Pedagogia, que é a minha prática e o curso em que eu trabalho. (P1)

... nós chegamos em um momento na instituição em que nos é solicitada a escolha das disciplinas em que queremos atuar. Então, eu quis colocar disciplinas que eu não deveria ter colocado. Agora, chega uma disciplina para mim e eu me embaraço um pouquinho; mas eu fui a culpada, porque eu fui assinalando tudo o que eu via na frente por entender que era o momento para aprender... O material está ali, as orientações estão ali, só que não tinha tempo de ler e de estudar tudo relacionado à disciplina para depois orientar. (P1)

À época do relato, uma medida recém-adotada pela IES campo do estudo foi a solicitação para que o professor-tutor indicasse as disciplinas que desejaria acompanhar. Consoante o depoimento de P1, sua aprendizagem na docência online lhe mostrou que suas escolhas devem privilegiar disciplinas mediadas ao longo de sua vivência profissional e acadêmica, em acordo com Tardif (2000). Desprezar isso pode trazer consequências para o acompanhamento docente na tutoria, pois a insegurança no tratamento do conteúdo e o volume de trabalho podem tornar a mediação pedagógica inapropriada tanto do ponto de vista do tempo quanto da relevância para a formação profissional do cursista, segundo Archer, Crispim e Cruz (2016). Além disso, Brod e Rodrigues (2016) acrescentam que a mediação pedagógica na tutoria online deve ser permeada pela abordagem do conteúdo; nessa perspectiva, esse deve ser o momento de aprendizagem do aluno, e não do professor-tutor.

No trabalho tutorial em EAD, a avaliação das atividades acadêmicas realizadas pelos cursistas é uma ação pedagógica que requer atenção e cuidado. Além de suas implicações para

a aprendizagem, ela pode influenciar no relacionamento interpessoal do grupo de estudantes, conforme apontado por P1:

... procuro ler o texto do aluno para ter a visão do todo. Depois, eu retomo essa produção. Ao voltar, se o texto está bom, eu falo que o texto está coerente, está muito bem-elaborado, muito bem-organizado; então, eu dou os parabéns e anoto os pontos positivos que eu percebi; a linguagem clara... Eu já tenho o meu “roteirinho” pronto para evitar esquecer. Às vezes, o *feedback* que eu dou para um aluno, não é o mesmo que eu dou para outro; isso evita a comparação entre eles... Eles podem morar na mesma cidade ou, às vezes, têm um grupo de estudos no polo... (P1)

Para que possa se posicionar objetivamente ante a questionamentos referentes à avaliação do desempenho de seus alunos, essa professora-tutora contou se apoiar em instrumento de criação própria que a auxilia na elaboração do *feedback* a ser encaminhado aos cursistas. Aquilo que ela chamou de “roteirinho” pode ser entendido como a definição de critérios a serem examinados na atividade sob avaliação. Para Baldovinotti e Carlini (2010), outro benefício do estabelecimento de parâmetros para correção é que eles facilitam a revisão das ações empreendidas pelo discente na realização da tarefa, dando-lhe uma dimensão mais definida da propriedade de seu trabalho.

Conforme pontuado por P1, mesmo na graduação a distância, os cursistas podem manter contato entre si fora de seu espaço educacional institucionalizado, conversando sobre assuntos diversos relativos à sua vida acadêmica; sendo um deles, o desempenho nas atividades avaliativas. Assim, um roteiro de avaliação preparado pelo professor-tutor, capaz de promover um *feedback* apoiado em critérios claros e objetivos (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011), pode, além de evitar mal-entendidos provocados pela distância temporal entre a entrega da atividade e o retorno da avaliação, facilitar a percepção de que o ato avaliativo se pautou na individualidade de cada aluno.

Para apreender tal dimensão, P1 relatou que adota como procedimento, após a leitura integral da produção apresentada, o exame de aspectos específicos do trabalho do cursista. Abreu-e-Lima e Alves (2011) argumentam que a avaliação deve partir da observação do aluno em sua totalidade para o dimensionamento de seu potencial e a demonstração de como a atividade realizada representou seu crescimento. Quanto ao destaque de pontos positivos, segundo narrado pela depoente, os mesmos autores reconhecem sua utilidade para a motivação nos estudos a distância, mas ponderam que elogios devem reforçar e indicar atitudes, comportamentos e habilidades que auxiliem o aluno em sua formação.

Essas experiências sobre avaliação nas práticas educativas online revelaram as buscas desses professores-tutores na constituição de um processo avaliativo pautado no

esclarecimento do que consideram pertinente para a aprendizagem do estudante. As dificuldades ainda se fazem presentes no que se refere a como abordar o conteúdo na sala de aula online e como gerenciar o tempo de retorno. A avaliação de P4 indicou que falta aos cursistas o entendimento acerca dos processos envolvidos na avaliação das atividades a distância e do significado dessa ação, pois “[a] maior parte dos alunos entra em contato para questionar nota ou para questionar uma correção que ainda não foi realizada [...]” ou “[...] pedem correção antes de postarem para garantir a nota; não a aprendizagem”. Apesar de algumas especificidades, assim como no ensino superior presencial, essas questões também se fazem presentes na formação universitária a distância.

Apesar de reconhecerem a relevância da organização de uma rotina para o exercício da tutoria online, foi relatada a possibilidade de que a carga horária de trabalho seja insuficiente para o alcance daquilo que o professor-tutor estabeleça como meta, sendo a continuidade do trabalho em casa a alternativa para a realização do que foi pretendido. Outra ocorrência que pode justificar o atendimento tutorial online fora da instituição de ensino é o fato de que, pela carga horária contratada, alguns professores-tutores cumpram as horas docentes em apenas alguns dias, e esse afastamento também pode levar ao acúmulo ou à espera nas demandas a serem respondidas.

O hábito ou a necessidade de estender o trabalho para além do tempo institucionalizado poderiam ser avaliados em momentos de formação, pois, tomando-se o contexto de tutoria na UAB, Abreu-e-Lima e Alves (2011) afirmam que a produtividade da tutoria online aumenta quando o tutor acessa o AVA diariamente, mesmo que por pouco tempo. Em pesquisa feita com professores atuantes no ensino presencial e a distância de uma instituição educacional, Mill (2015) encontrou que apenas 5,33% deles afirmou não realizar trabalho docente online em casa e 20% daqueles que trabalhavam na docência online em casa disseram fazê-lo para não acumular trabalho. Sobre essas questões, os professores-tutores se manifestaram:

Antes das questões abertas, dos TCC e dos projetos, que são muitos, eu acho que fica um pouco mais fácil para acompanhar. Mas questão aberta, projetos, TCC e várias dúvidas, eu preciso agir mais, eu sinto que parece que eu tenho que trabalhar o final de semana para dar conta. (P1)

Vejo que a educação a distância também te faz levar coisas para casa. Então, abro a máquina na minha casa praticamente todos os dias para ficar atenta, para adiantar trabalho. O que eu procuro é não acumular; então, todos os dias, tenho X de tarefas que me proponho a fazer. (P3)

... ele [o aluno] pode me perguntar uma coisa que ele não entendeu ou ele pode buscar o vídeo no YouTube. Ele busca o vídeo no YouTube, porque é mais rápido. Nem sempre que ele me perguntar eu vou responder, porque não estou online. Meu horário na instituição é de quarta a sexta. Se ele me perguntar na sexta, vou responder na quarta à tarde. (P4)

Por sua vez, em uma forma de educação que almeja o diálogo e a interação, é da competência tutorial do docente online a abertura para receber *feedback* e adaptar-se ao novo. No relato a seguir, P1 expressou seus sentimentos e suas inquietações diante de uma ferramenta que permite ao cursista avaliar a relevância das mensagens e das orientações postadas pelo seu professor-tutor, atribuindo-lhe de uma a cinco estrelas e a possibilidade de deixar um breve comentário:

Agora, os alunos também dão o *feedback* da nossa atuação, da nossa mediação. Lá no AVA, tem umas estrelinhas... Eu sempre acompanho e, quando eu tenho muitas estrelinhas, eu fico feliz! Quando tem poucas, eu penso no que eu preciso melhorar, o que está acontecendo que eu não estou dando o *feedback* necessário para esse aluno ou ele não está percebendo. Fica uma incógnita e eu fico pensando... A gente tem que ter muitas estrelinhas... Quando tem menos, a gente fica questionando o motivo. (P1)

É ainda incomum que os discentes tenham oportunidade de manifestar seu *feedback* acerca do trabalho pedagógico de seus professores. Por sua vez, P1 alternou da satisfação pelas boas avaliações ao esforço para identificar possíveis falhas em seu trabalho. Mas, em uma equipe coletiva, o retorno positivo ou negativo da mediação pedagógica deve ser dividido e analisado juntamente com os pares, pois, segundo Mill (2015), o trabalho do tutor online está vinculado ao de outros profissionais do programa de EAD.

Com o apoio da instituição de ensino ao oferecer condições de trabalho, o professor-tutor deve desenvolver sua competência tutorial para que a rotina na docência online o permita atender a questões pedagógicas e administrativas, mas também para que ele possa também estudar os materiais didáticos a serem mediados no processo de ensino e aprendizagem no AVA. Esse estudo será fundamental para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica na docência online, segundo as investigações de Amaro (2015), Arruda (2011), Garcia (2013) e Spíndola (2010).

4.3.5 Competência didático-pedagógica

O planejamento para as atividades referentes à tutoria online deve prever o conhecimento e o estudo dos materiais didáticos a serem mediados em uma disciplina. Na

concepção de Weber e Oliveira (2016), material didático em EAD se refere aos recursos usados na mediação entre os alunos e a proposta de ensino e aprendizagem do professor-responsável. No programa em estudo, a apresentação dos conteúdos se baseia em leituras obrigatórias, comumente elaboradas pelo corpo docente da IES; leituras complementares indicadas pelo professor-responsável, habitualmente textos eletrônicos disponibilizados na biblioteca virtual do AVA ou na web; as videoaulas, normalmente concebidas e realizadas por equipes da IES – professores, pedagogos, profissionais de audiovisual, revisores etc. Além desses, é possível que o professor-responsável da disciplina indique ou elabore fontes complementares como filmes, músicas, esquemas, resumos etc., cuja indicação é disponibilizada na orientação de estudo da semana. Em relação a esse aspecto, os professores-tutores se manifestaram da seguinte maneira:

É possível ter acesso aos materiais didáticos de uma disciplina, mas não com muita antecedência, porque existe um período para que os vínculos de tutoria sejam liberados. Quando isso acontece, eu já vou nas disciplinas e já inicio, pelo menos, uma leitura geral para ter uma noção... Principalmente, quando é uma disciplina que não faz parte do meu domínio. Então, eu não tenho muito tempo disponível para ler. À medida que vai surgindo a dúvida, é que eu vou lendo e, se não dá tempo, eu procuro o professor-responsável da disciplina para mais esclarecimentos. (P1)

O material didático é muito diversificado. O livro didático não fui eu que elaborei. Na época, eles me propuseram, mas não tinha disponibilidade, porque estava fazendo mestrado e foi um material elaborado por outros profissionais, mas eu revisei. Observei de perto essa elaboração e aprovei. Tive acesso antes dos alunos; até não só para elaborar as semanas, eu tinha que ter como base esses materiais. Então, com certeza, tive que lê-los, estudá-los, até para colocá-los nas devidas semanas. Cada unidade é uma semana... Eu também tinha um livro que é de formação específica; formação didática. E tem o material de formação da língua, que não fui eu que elaborei. Então, são esses os dois materiais. Além deles, tem o material complementar que procuro sempre colocar para esclarecer ainda mais aquele conteúdo. (P2)

Como todos estão online, nós temos uma biblioteca virtual e os livros de apoio para os alunos estão lá ou eu tenho também acesso ao livro físico, que, se estiver sobrando, posso levar para casa; se não, tem a biblioteca na sala da gestora. Então, a gente tem acesso aos materiais, sim. (P3)

Sobre a antecedência para acessar os materiais didáticos... Não. Descubro que eu vou ser tutora quando abre o sistema para mim e para o aluno. Normalmente, acesso junto com o aluno. A menos, que já tenha trabalhado com a disciplina anteriormente. (P4)

Você coloca uma questão muito boa, porque esse contato com os materiais é fundamental – você conhecer o material para dar uma boa orientação, um bom direcionamento das dúvidas. Daí que eu sempre procuro conversar com os colegas, nas discussões, como é importante que essa função entre o

professor que prepara o material seja o professor-tutor, né? Porque às vezes você pega a tutoria de um material que você não preparou; sempre fica esse descompasso entre o domínio do material porque você tem que... vai ao material pra tirar a dúvida. Enquanto que se você vai preparar a semana, você se debruça sobre o material. Enquanto que, pra tirar uma dúvida, cê vai em busca daquilo; achei; ó, é isso aqui. Então, hoje, eu tenho boa parte dos componentes que eu preparei e sou tutor; então, o domínio do material é bom nesse sentido. (P5)

Esses professores-tutores demonstraram estar cientes da importância de interagir antecipadamente com os materiais didáticos com os quais irão trabalhar. No entanto, evidenciou-se o predomínio do texto escrito como a principal fonte de informações, visto que não houve menção ao acesso a outros materiais, como os textos audiovisuais. P2, por exemplo, citou haver uma diversidade de fontes didáticas, mas seu relato se concentrou no livro didático da disciplina. Mill (2009) destaca que os cursos de EAD podem se basear em mídias impressa e/ou digital, mas o texto audiovisual ainda é utilizado como apoio para o texto escrito, assim como em práticas educativas presenciais. Com isso, a competência linguística do professor-tutor fica restrita à linguagem escrita, quando poderia explorar outras linguagens que são comportadas pelo AVA, como o texto audiovisual e o hipertexto, visando a mediação pedagógica.

Em relação a isso, no contexto educacional em estudo, as narrativas dos professores-tutores apontaram cuidado com a preparação das videoaulas, já que eles também atuam como professores-responsáveis; no entanto, o mesmo não foi observado em relação ao emprego desse recurso didático na mediação pedagógica dos conteúdos quando na tutoria online. Em relação à exploração do conteúdo, P5 ressaltou a importância de que os materiais didáticos sejam do domínio do professor-tutor para que não se reduzam a fontes de consulta ante a dúvida do aluno, mas que sejam recursos cujas informações sejam alvo de reflexão junto aos cursistas.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes é uma ação relacionada à mediação pedagógica conduzida pelo professor-tutor online, pois lida com o exame acerca da mobilização dos assuntos estudados pelos alunos. Desse modo, P3 declarou que sua intervenção se baseia na abordagem da aplicação do conteúdo e do uso da linguagem. No entanto, ela revelou uma diferença marcante ao fazer a mediação didático-pedagógica dos conteúdos na sala de aula online:

Como você não tem um quadro branco, ou negro, ou verde, para dizer... “Essa construção é inadequada, porque, na língua culta, há algumas normas que você vai precisar quando for se inserir no mercado de trabalho.” Então, você tem que escrever. Procuro sempre fazer esse jogo de trabalhar com o

conteúdo, esclarecendo a pergunta ou retomando a resposta que ele deu, mas, também, alertando-o para a questão de escolhas lexicais, da coesão e da coerência... “Você repetiu essa palavra três vezes. Você pode substituir a palavra “aluno” pelo pronome “ele” ou pela palavra “discente”, fazendo um texto mais leve, mais fácil de ler e com mais coesão.” (P3)

O depoimento anterior revelou a busca dessa professora-tutora online por novos meios e formas de mediar a aprendizagem, pois, agora, não pode contar com o apoio da lousa e do giz para demonstrar ao aluno o que fazer ou como melhorar. Sua estratégia é levar o cursista a compreender a pergunta feita para, depois, oferecer a avaliação da resposta apresentada. Ao dizer que “você tem que escrever”, P3 fez menção à competência da elaboração do *feedback*. Segundo Archer, Crispim e Cruz (2016), essa é uma prática docente que consiste na formulação de uma avaliação escrita para informar o aluno sobre seu desempenho na aprendizagem e, no caso dos cursos de graduação a distância, dar meios para o aperfeiçoamento profissional do graduando; preocupação essa que foi manifestada pela professora-tutora.

Ao exemplificar como estabeleceria o diálogo com o aluno no ato da avaliação, P3, professora da área de língua portuguesa, revelou possíveis papéis que sua mediação pedagógica pode assumir na docência online. Em vez de apontar erros e acertos, ela se propõe a atuar como guia reflexiva, ao destacar partes da resposta para provocar a reflexão (a repetição das palavras); facilitadora, ao provocar a mobilização de conceitos estudados (pronome/ sinônimo/ coesão); e mediadora, ao demonstrar melhores alternativas para a redação do discente (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

A avaliação para ampliação das possibilidades de aprendizagem é a postura que foi relatada por P5, quando afirmou que o *feedback* nas práticas educativas online:

É mais direcionando para os estudos. Você aponta uma fragilidade, porque, no espaço do comentário, não é possível dar uma aula sobre aquele assunto. Você vai direcionar o aluno para o material, para uma videoaula, para um site... Você consegue realizar um esclarecimento básico e direcionar. Esse é o trabalho que fazemos e que possibilita direcionar o aluno para outros campos. (P5)

Esse depoimento indicou a avaliação das atividades realizadas, não como um fim, mas como um meio para a aprendizagem continuada do cursista. Esse tutor online sinalizou a adoção de uma postura de professor conforme a proposta de Masetto (1998), ou seja, o docente que privilegia a orientação e o incentivo à pesquisa e ao estudo do aluno para a busca de respostas. Nos momentos em que cabe ensinar na sala de aula online e pelas características de sua “nova lousa” – a caixa de texto, P5 demonstrou adotar uma abordagem mais objetiva

do conteúdo a fim de preparar o estudante para a ampliação de suas leituras pelo contato com materiais e autores diversos.

Apesar da necessidade da mediação didático-pedagógica na tutoria online dever se pautar na proposta do professor especialista para a disciplina, o professor-tutor pode exercer sua autonomia no momento da avaliação da aprendizagem do aluno. P4 explicou como procede ao avaliar a elaboração das atividades discursivas:

Temos uma resposta-padrão. Às vezes, sigo essa resposta. Pego as palavras-chave e vejo se o aluno trabalhou essas questões-chave. Mas, às vezes, também acho que aquela pergunta dá um leque para o aluno que não está naquele referencial de resposta. Considero também o que o aluno traz e que não está ali como base. Busco coerência; dentro das minhas possibilidades. Busco uma resposta coerente. Sem que seja uma cópia da internet, porque passo tudo em programa de plágio²². Essa é a questão mais importante, porque quase 80% é plágio; e é difícil isso. (P4)

Essa professora-tutora demonstrou a possibilidade de tomar decisões na avaliação da aprendizagem do cursista, quando algo apresentado não havia sido contemplado pela resposta-padrão elaborada pelo professor-responsável. Em sua concepção, havendo coerência na produção textual, o *feedback* pode valorizar a perspectiva não prevista trazida pelo discente e, conforme Abreu-e-Lima e Alves (2011), após a análise das informações apresentadas, o tutor deve ser sincero ao considerar a resposta, destacando seus pontos positivos e suas potencialidades. Para desenvolver sua autonomia na mediação pedagógica, sem descaracterizar o planejamento do professor-especialista, Brod e Rodrigues (2016) lembram que o professor-tutor deve demonstrar conhecimento da disciplina e da proposta curricular do curso em que atua; o que corresponde ao argumento de Tardif (2000) sobre a relação dos professores de cursos presenciais com o conhecimento disciplinar.

A depoente trouxe outro aspecto necessário ao ato avaliativo; especialmente nas práticas educativas online que devem se pautar na construção do conhecimento por meio do diálogo. Conforme a seguir, ela relatou como interveio diante de um aluno que mostrou um posicionamento insuficiente para uma atividade que objetivava a capacidade reflexiva do discente:

Avaliei a resposta dele e pus alguns questionamentos, porque não gosto de falar sem questioná-lo. Eu coloquei... “Mas você não acha tal coisa...? O que você acha? Você não acha que seria diferente, se fosse assim...?” Busco

²² Não é exigido institucionalmente a utilização de programas identificadores de plágio no processo de avaliação das atividades acadêmicas. Observou-se que essa pode ser uma opção do professor-tutor online.

jogar perguntas para o aluno, algo que, inclusive, já tivemos nos nossos cursos de formação. Não indicar a resposta; questionar o aluno. (P4)

Em correspondência ao narrado por ela, o *feedback* baseado no questionamento é uma maneira de contribuir para a reflexão do discente sobre a clareza e a propriedade de seus posicionamentos (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011). Esses autores destacam ainda que esse tipo de procedimento na avaliação demonstra preocupação e atenção com aluno, prevenindo a sensação de acusação ou de crítica, a qual pode ser prejudicial para o contexto da educação online.

Assim como no depoimento da professora-tutora anterior, um problema evidenciado ao se avaliar as atividades acadêmicas é o plágio. Isso também foi comentado por P3:

... como o aluno tem tudo à mão, ele pode se utilizar de uma estratégia ilegal que é o plágio. Para isso, tenho que ler tudo o que ele escreve. Eu tenho que ler. Um professor mais experiente vai poder cotejar, comparar, por exemplo, a resposta do aluno com a pergunta que ele tinha feito. Então, se ele elaborou uma pergunta quebrada, de difícil compreensão, uma resposta que é muito perfeita, que não tem a marca dele, a autoria dele como aluno, mas que tem a autoria de um autor de livro, vamos pensar... Um Marcuschi, se ele está falando de gênero textual; de um Travaglia ou de uma Coracini, na análise do discurso; você percebe esse viés e, falando de uma maneira bem popular, o aluno estava querendo te “passar para trás”. Sou muito clara e digo... “Faltou autoria. Você precisa e necessita refazer o texto, porque virou uma cópia e cópia é ilegal”. (P3)

O objetivo da avaliação é mensurar a aprendizagem, mas, segundo as vivências de P3 e P4, a constatação de que cópias indevidas são apresentadas como se fossem uma produção autoral do estudante é um problema recorrente no exercício de sua docência online. No ensino universitário, a pesquisa para apropriação crítica do conteúdo é uma habilidade a ser desenvolvida junto ao corpo discente; no caso da graduação a distância, em que as novas tecnologias são o eixo da proposta educacional, o professor-tutor deve intervir de modo a conscientizar e a preparar o aluno para a seleção, a interação e a recriação dos conteúdos, em vez de sua mera reprodução. Para isso, o saber disciplinar e o saber pedagógico construídos pelo professor ao longo de sua carreira, segundo Tardif (2000), são oportunos nesse tipo de intervenção.

Outro relato que expôs como o relacionamento entre o domínio da proposta curricular e do conteúdo disciplinar, além do auxílio da equipe polidocente, favorece a mediação pedagógica baseada na problematização foi o de P1:

Quando é uma disciplina que eu domino, eu já faço isso com muito mais tranquilidade. Inclusive, lançando novas questões para instigar esse aluno...

Quando eu domino o conteúdo, eu consigo “jogar” mais questões. Levar a novas reflexões. Quando eu não domino muito bem, eu dou uma pausa, volto no material, eu tenho que ler, eu tenho que ficar mais segura para lançar outros desafios para ele. Quando não, tem que recorrer aos colegas. (P1)

Segurança e experiência para abordar os conteúdos curriculares são condições que permitem ao professor-tutor mediar o processo de ensino e aprendizagem com mais autonomia e assertividade. Nesse sentido, o fragmento a seguir reproduz uma mediação realizada por P3 ao esclarecer a dúvida surgida durante os estudos de um estudante em início de curso:

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA II / SEMESTRE 4

Dúvida da aluna

Olá professora,

Nesta questão estou em dúvida, pois "catamos" pode ser tanto presente quanto passado, a ideia inicial que é que está no presente, mais dependendo do contexto em que a frase pode está inserida, também pode ser pretérito perfeito do indicativo.

Resposta da tutora

Olá, você tem razão, para saber é preciso do contexto, de referentes, de marcadores de tempo, como ontem, semana passada, hoje etc.

Diante da minha observação, acho que você consegue responder corretamente.

Observe também as suas grafias: "catamos" deve ser cantamos,

...mais deve ser mas (conjunção adversativa), mais dependendo do contexto, forma correta: **mas** dependendo do contexto....,

...pode está inserida, a forma correta é pode estar inserida (estar no infinitivo)

Abraços

Prof^a Márcia

De sua formação acadêmica e atuação profissional voltadas para os estudos da língua e da linguagem, essa professora-tutora desempenhou ações pedagógicas características da tutoria online. Sua intervenção se mostrou cordial e dirigida para o aspecto que provocou a incerteza da aluna; para isso, ela iniciou sua orientação demonstrando sua concordância com a colocação da cursista para, depois da retomada de alguns conceitos, encaminhá-la para a

resolução. Além disso, ela destacou pontos da mensagem do cursista que continham problemas no uso da norma culta da língua portuguesa, sendo as formas corretas prontamente apresentadas. Para Seno e Belhot (2009), a mediação pedagógica capaz de promover a aprendizagem é tarefa inerente à função do professor-tutor, que deve conhecer o conteúdo que acompanha para orientar, esclarecer e resolver efetivamente os problemas que se interponham aos estudos dos discentes.

A mediação pedagógica no ensino universitário a distância requer saberes docentes específicos dos professores-tutores em termos de linguagem, de didática, de conteúdo ou de organização, por exemplo; mas ela depende também de um domínio elementar: o conhecimento da plataforma online onde o processo de ensino e aprendizagem acontece. O AVA, sala de aula eletrônica com espaço e tempo reconfigurados, demanda um educador apto a navegar por entre suas ferramentas, recursos, abas, ícones, tutoriais. A competência tecnológica do professor-tutor é, portanto, fundamental para que as novas tecnologias sejam utilizadas visando o ato educativo.

4.3.6 Competência tecnológica

Em um programa de EAD, as tecnologias digitais eleitas para a mediação de sua proposta didático-pedagógica devem ser dominadas da perspectiva técnica para que sejam integradas ao processo de ensino e aprendizagem característico da educação online, segundo as investigações de Amaro (2015), Garcia (2013), Oliveira (2015) e Spíndola (2010). Assim, dentre as experiências com a sala de aula eletrônica do programa de EAD em estudo, destacaram-se as seguintes:

Eu acho fácil navegar na sala de aula online, porque eu venho acompanhando desde o início, há muitos anos. Quando tem alguma alteração, nós recebemos pela Central de Mensagens. Como eu sou curiosa, eu já leio e já quero testar. Se eu não entendi, eu pergunto para algum professor: “Eu não entendi, você entendeu como é para fazer?”. [...] as ferramentas facilitam bastante. No começo, pelo fato de desconhecê-las, a gente comete alguns deslizes. A partir do momento que você as percebe, elas ajudam bastante, elas colaboram com a gente. (P1)

No começo, não foi fácil. Até você identificar essas ferramentas e saber usá-las, não é fácil. Com o dia a dia, vamos aprendendo e temos essas ferramentas... Eu as avalio, atualmente, como boas; eu gosto. [...] Não tenho do que me queixar nesse sentido. Com relação aos canais de interação com o aluno, acho interessantes. Só tenho uma crítica. Quando você está no Tira-dúvidas, na visão de tutor online, você tem que sair de uma página para entrar em outra. Talvez a interatividade poderia melhorar um pouco mais.

Por exemplo, você ter a oportunidade de deixar mais janelas abertas. Isso seria interessante... Encurtar caminhos. (P2)

Já tinha tido a experiência no IF, no Instituto Federal, quando cheguei. Aqui, é uma sala de aula, o AVA. Acho muito benfeito, porque eu não achei difícil navegar. Não sei se é porque eu contava com a ajuda da equipe toda. Você não tem muitos obstáculos; até porque estamos perto das pessoas que o criam. Então, tem esse apoio técnico. Qualquer coisa, eu estou pertinho da sala de onde sabem todas as modificações do AVA. (P3)

Eu acho que o AVA é bom, sim. Em termos de navegação que cê tá falando? Não de conteúdo, né? Eu acho que tá bem bom. Acho que a navegação atual tá bem clara; as disciplinas dentro de cada sala de aula, tá bem especificado essa distribuição, as atividades; acho que, nesse sentido, ficou bem melhor com o passar do tempo. Essa parte da navegação, o design, essa parte evoluiu. Porque tem uma contratendência que a gente tem acompanhar e que não consegue que é a pressa, né? Quanto mais você torna didático e autointeligível, as pessoas tão na aceleração e não têm um minuto pra olhar ali direito. Mas existe sempre essa demanda de “Não achei, onde é que tá?” e não sei o que lá... Mas, se parar pra olhar, acho que tá mais claro. Reduziu muito as coisas, como eu te falei; a [?] quantidade de atividades; tá mais enxuto. A navegação acho que tá boa. (P5)

Os relatos anteriores mostraram a adaptação de cada professor-tutor à sala de aula online. Houve quem acompanha o AVA da IES desde seu surgimento, passando por quem vivenciou a docência online na sala de aula eletrônica de outro programa de EAD, até quem está se iniciando nessa modalidade de docência. Entre estranhamentos e aprendizagens, os depoentes avaliaram positivamente o AVA com o qual trabalham. Destacou-se também a necessidade de autonomia para explorar as possibilidades da nova sala de aula e, nessa ação, o apoio dos colegas da tutoria online e dos profissionais da equipe de TI se mostrou válido, o que, conforme Mill (2015), ilustra a educação a distância mediada pelas novas tecnologias como um modo de docência coletiva.

As competências para o ensino na sala de aula digital discutidas a partir das vivências dos professores participantes deste estudo apontam para a necessidade de habilidades diversas que os permitam lidar com a mediação pedagógica no AVA. Além disso, por se tratar da formação universitária a distância, deve-se considerar também que o tutor online esteja preparado para perceber e intervir em comportamentos que possam interferir no interesse dos cursistas pelo estudo (ARRUDA, 2011). Por essa razão, esse educador deve desenvolver sua competência para que o aluno estudando via web possa aprender.

4.3.7 Competência para a aprendizagem

Assim como em outras experiências de educação formal, ao professor-tutor online cabe, primordialmente, levar o aluno à aprendizagem. Mas, na EAD, sendo a mediação pedagógica conduzida com docentes e discentes em diferentes tempos e espaços, isso gera uma questão preocupante para os cursos de graduação nessa modalidade: os altos índices de evasão, já que a solidão pode acompanhar os alunos ao longo de seus estudos (SILVA; BRITO, 2013).

A fim de lidar com esse obstáculo na mediação pedagógica, aos saberes sociais para o acolhimento e a afetividade, devem ser desenvolvidos saberes que possibilitem ao professor-tutor intervir nas dificuldades que se interponham à aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, P3 sinalizou como as competências social e de aprendizagem podem ser exigidas na orientação para o aprendizado na sala de aula online: “Você vai percebendo quem está precisando de mais recursos, de mais apoio. Apoio intelectual e emocional”.

Ao acompanhar as interações e as manifestações dos alunos no AVA, a depoente demonstrou como a sensibilidade do professor-tutor pode dirigi-lo para uma intervenção docente que possibilite ao estudante superar dificuldades que atrapalhem sua formação acadêmica e pessoal. P4, por sua vez, relatou como se coloca diante de cursistas incapazes de organizar seu tempo para se dedicar ao estudo a distância:

... busco me colocar no lugar dele por mais que ele diga... “Trabalho 40 horas. Não tenho tempo para estudar”. Eu não penso... “Nossa! É um absurdo esse aluno querer fazer um curso a distância, se ele não tem tempo para estudar”. Não penso assim. Eu já penso... “Esse aluno precisava ser melhor instruído. De que forma vou poder conversar com ele, sem ofendê-lo?” Realmente, não sei a realidade dele. (P4)

O posicionamento dessa professora-tutora se relaciona ao de Tardif (2000) pelo fato de, ante à incompreensão quanto à dedicação exigida para o aprender a distância, ela busca compreender as características pessoais dos cursistas para sua integração ao processo de ensino e aprendizagem na educação online. Ao indagar-se sobre a melhor forma de dialogar com o aluno para orientá-lo em casos como esse, a depoente considerou oferecer a ele possibilidades para se envolver com sua formação acadêmica a distância (ARRUDA, 2011), em acordo com sua realidade.

Coloca-se, portanto, como desafio para esses professores desenvolver sua competência para identificar e intervir, mesmo a distância, nas dificuldades dos cursistas que se referem a conciliar vida pessoal e profissional à vida acadêmica, o que pode comprometer o processo de aprendizagem na EAD. Nesse sentido, a mediação pedagógica do tutor deve possibilitar o desenvolvimento dos estudantes quanto ao uso da linguagem, à interação sociocultural, ao

estudo universitário e ao domínio tecnológico em conformidade com características almeçadas pela educação online – flexibilidade, disciplina, iniciativa, diálogo, colaboração. Pelas especificidades de uma modalidade educacional apoiada nas novas tecnologias, coloca-se em reflexão o que é ser professor nos tempos e espaços da sala de aula digital.

4.3.8 O professor-tutor online em busca de uma identidade profissional

Em suas narrativas, esses professores que passaram a atuar como tutores compartilharam suas vivências de como o magistério online tem desafiado seus saberes e suas práticas docentes na graduação a distância. No contexto brasileiro, a formação universitária é condição para um nível de profissionalização que adquiriu novas formas de acesso e de estudo a partir da regulamentação de sua oferta na modalidade EAD. Entretanto, ao se planejar um programa de educação superior, é necessário avaliar as particularidades do trabalho docente a ser desempenhado na sala de aula presencial e na sala de aula online. De suas trajetórias daquela primeira sala de aula para esta, os professores participantes desta pesquisa apresentaram o que consideram necessário para ser um bom tutor:

... gostar de ser professor. [...] acompanhar o processo ensino-aprendizagem; acompanhar o professor da disciplina; interagir; ter um roteiro de trabalho; no sentido, de todos os dias, dar um retorno para o aluno [...] Dentro da semana de trabalho, eu vejo o que é prioridade. [...] estudar, investir na sua formação continuada, não achar que sabe tudo, ser humilde... Ele tem perceber que, em certos momentos, o aluno fala de maneira ríspida e ele não pode responder da mesma forma, porque o aluno também tem razão... Preocupar com a linguagem; falar com o aluno sem magoar, mas dando o auxílio necessário, acompanhando o aluno no processo, sem ficar criticando; colocar-se no lugar dele. Penso que a gente precisa ser um tutor bem presente; eu penso dessa forma porque eu faço curso a distância e eu percebo a minha necessidade, mesmo tendo lido e estudado... Então, penso que é necessário se colocar no lugar do outro, porque ele não ter tido a mesma oportunidade que eu tive. [...] tem que estar aberto a aprender, a receber críticas tanto dos colegas [...] quanto do aluno. Às vezes, o aluno não tem razão e vem bravo, inclusive, com pedradas, e, quando você vê isso pela escrita, você precisa ter um controle emocional, saber responder de forma a não ofender, de forma a dar o retorno sem ele perceber que você não gostou da forma como ele escreveu. Ele está te maltratando, mas você não vai demonstrar isso para ele. Então, é um jogo; e a linguagem perpassa isso; ela é fundamental. (P1)

... você deve ser paciente. Procurar entender o aluno, porque, às vezes, ele é mal-educado. Deve ter aquela sensibilidade; porque, no presencial, você olha o aluno e sabe que ele não está bem... “Ele foi meio ríspido comigo, mas é porque ele não está bem”. Na EAD, não tem como ter essa visão. Quando o aluno manda uma mensagem meio estranha, você pensa que ele deve estar com algum problema, mas você não tem essa dimensão. Acho que a gente

tem que ter muito mais sensibilidade; muito mais cuidado com as palavras; porque, às vezes, no presencial, você fala certas coisas que, na EAD, é melhor não falar, não escrever. [...] Ser cordial, porque o aluno espera receber o mesmo tratamento que ele tinha lá na escola dele. Ele não tem essa dimensão da mudança. Ele perde o ponto de referência; fica perdido. Então, a gente precisa contribuir para que ele se adapte à educação a distância. [...] é preciso buscar o conhecimento [...] quando a pessoa é só tutora, ela tem que ter um canal com o professor-responsável; ela não pode querer interferir no material que o outro produziu. Então, ela tem que ter um certo cuidado. Se for propor alguma alteração nesse material, tem que ter argumento e fazer isso de maneira cordial para não estragar esse relacionamento. Como tutor, você vai aprender muito; então, tem que ter humildade [...]. A pessoa que não tem humildade, que acha que está sempre com a razão, perde muito e acaba gerando uma discussão, um conflito, o que é desnecessário. (P2)

Tem que ter paciência para lidar com essas dificuldades. Estudar, estar sempre estudando. [...] Tem que estar com o material em mãos, com o professor-responsável te atendendo. Hoje, tem essa facilidade com a internet, você pode baixar livros e artigos [...]. E lidei bem com isso; lidei bem com essas tecnologias, porque elas não são da minha geração. (P3)

Ter domínio de conteúdo. Ter uma boa oralidade e uma boa escrita. E ter empatia, porque, quando você tem a possibilidade de se aproximar de um aluno, você não pode tratá-lo como qualquer um. Infelizmente, a gente meio que trata como qualquer um, porque eu não sei quem ele é. Mas, quando eu sei quem ele é, um pouquinho que seja, busco me colocar no lugar dele [...]. (P4)

Dentre as competências para a docência online consideradas por esta investigação, esses relatos evidenciaram a importância da competência linguística como meio de proporcionar condições de dominar a leitura e a escrita em meio digital; não só para a construção do conhecimento, mas também para o cultivo de relacionamentos interpessoais. Em relação a estes, os depoentes destacaram que deve ser da competência social do tutor online a presença, a empatia, o equilíbrio e a cordialidade. Esses saberes sociais são necessários para lidar com a cultura de cursistas ainda influenciados pelas práticas educativas presenciais.

Por sua vez, o depoimento de P5 destacou como relevantes para a constituição da identidade docente do professor-tutor online aspectos institucionais e políticos do programa de EAD:

Nossa! Gostaria de saber também [o que é necessário para ser um bom tutor], mas acredito que é isso... não deixar rebaixar demais a qualidade. Acho que isso que é a atração da educação; não massificar demais, ter um nível, ter uma elevação da qualidade da reflexão e não cair no “quantitativismo”. [...] Enfim, uma série de condições não só pessoais, mas institucionais pra permitir isso. Relação presencial, tutor, responsável... [...] Pôr questões teóricas instigantes e tentar problematizar e superar o senso

comum. A qualidade e não tanto a quantidade, um paradoxo da educação.
(P5)

Uma educação online de qualidade deve primar por um processo de ensino e aprendizagem baseado no diálogo para a construção coletiva do conhecimento. Em manifestação anterior, P5 havia sinalizado a necessidade de haver maior interlocução com os cursistas para a elevação da reflexão: “Nessa atividade aberta, que é uma vez por bimestre, cê vê o que foi retido, como é que tá [...]”. É possível que ele sinta a ausência de mais oportunidades para a discussão dos temas em estudo entre tutores e cursistas; haja vista que, na atualidade, o programa de EAD em investigação não possui ferramenta de interação e comunicação conjunta. Nesse sentido, é que o depoente possa sentir, conforme o depoimento concedido, que sua identidade profissional tenha sido deslocada “[...] de um educador para um gerenciador de estudos”.

As incertezas quanto ao que é ser professor online foram também observadas por Oliveira (2015). Ao acompanhar a transposição de um curso presencial de formação continuada de professores para a modalidade a distância, a autora identificou a dificuldade de seu corpo docente em mediar o ensino e a aprendizagem baseados nas novas tecnologias, mesmo havendo o cuidado da instituição proponente em preparar previamente os docentes para o novo contexto de trabalho. Assim, Silva e Brito (2013) alertam que o professor deve estar aberto para aprender a ensinar na sala de aula online. No entanto, por ser um processo que implica ressignificações daquilo que comumente se entende por docência, os autores ressaltam que a instituição de ensino deve apoiar e garantir aos seus docentes o tempo e o espaço para vivências e reflexões; que, se forem conjuntas, permitirão a construção coletiva de saberes para a prática educativa no ambiente online.

Assim, mostrou-se importante para esse grupo de professores-tutores online a abertura para um relacionamento de interação, confiança e apoio com os professores-responsáveis pelas disciplinas que acompanham junto aos alunos. O amparo da instituição de ensino e a proposta de um projeto de EAD dialogado foram também destacados como relevantes para que o professor-tutor online possa se reconhecer como profissional da docência. É possível considerar que, apesar das críticas de que essa modalidade educacional leve ao tecnicismo ou à impessoalidade, esses professores-tutores revelaram como sua aprendizagem em fazer-se docente na sala de aula online é predominantemente permeada por ações, emoções e sentimentos humanos. Por esses motivos, apesar de que possa haver diferentes nomenclaturas em referência ao profissional da educação que realiza a mediação pedagógica na sala de aula online, eles concordaram que tutor é professor:

... sim, porque ele tem que orientar, planejar, acompanhar o processo ensino-aprendizagem, fazer intervenções oportunas. Aquilo que o professor faz, ele tem que fazer também. Eu até acho que o tutor tem o olhar mais apurado, porque, na sala de aula presencial, eu tenho a visão do todo e, às vezes, eu não atendo a cada aluno especificamente, porque eu fico ali 1 hora e 40 minutos. A distância, os alunos já encaminham diretamente para você as dúvidas; então, é você e aquele aluno. Então, é professor, sim. (P1)

Não. É. Em alguns aspectos; não vou dizer que em todos... Não! Eu acho que ser tutor é ser professor! Sabe por quê? Você vai lidar com o aluno. Você vai ser o canal dele com a instituição. Não é a ferramenta que é o canal; você é o canal. Você vai lidar com as dificuldades dele. Você vai lidar com as alegrias também, porque, de vez em quando, eles mandam um elogio para a gente... Então, ser tutor, é ser professor, sim. Por que não? Ele vai ter que adquirir o conhecimento para passar da melhor forma possível. Ele também vai identificar os pontos fracos dele para melhorar seu trabalho. E ele aprende muito com o aluno, assim como no presencial. Ser tutor é ser professor; e é uma realidade que está cada vez mais presente no Brasil e não tem como fugirmos disso. (P2)

Sim. Não posso separar isso. Primeiro, porque, se eu separo, perco essa autoridade. Segundo, a função que estou exercendo tem um formato diferente, mas ela tem a mesma essência, que é ajudar a construir o conhecimento formalizado constituído pela humanidade do outro. Então, tem a mesma essência. Jamais vou me sentir menor, porque eu sou professora-tutora. De forma alguma. Acho que eu tenho a mesma importância. (P3)

Acho que as habilidades são as mesmas. Com a possibilidade de, na educação a distância, desenvolver até mais por causa da escrita. Quando ainda estava na sala de aula, as minhas provas melhoraram no ensino presencial na educação básica. Isso porque aprimorei a minha escrita. Eu precisava falar de uma maneira que o meu aluno entendesse exatamente o que eu estava falando. Não pode haver dupla interpretação. Não pode ser confuso. Tem que ser contextualizado. (P4)

É uma outra forma de ser professor. Mas igual eu falei, dirigindo, sendo mais... gerenciando estudos. É uma outra forma de ser professor, mas é uma relação social, pedagógica e tá aí reconhecida. Não é questão de dilema, tá aí é lei. Tem professor formado dando aula nisso. Então, é uma forma de ser professor; diferente. (P5)

Ser tutor é outra maneira de ser professor, pois, conforme P3, a essência de seu trabalho é possibilitar ao discente “a construção do conhecimento formalizado”. Para isso, P1 pontuou que o professor-tutor precisa se colocar como o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem na sala de aula eletrônica. Tem-se, assim, uma relação social e pedagógica na educação online, para a qual deve-se prever formação docente específica, segundo P5. Apesar da hesitação inicial, P2 concluiu que o tutor atua como docente por ser o mediador entre o aluno e o curso proposto, sendo o AVA o meio pelo qual a prática educativa se realiza. P3 destacou como a docência online acentua a percepção de que o ensino deve ser

contextualizado e, para isso, P5 acrescentou que o tutor deve se colocar como orientador e facilitador dos estudos.

Esses depoimentos mostraram que é preciso refletir como a educação tem sido influenciada pelas novas tecnologias, assim como outras áreas humanas. Com a diversificação das modalidades e das práticas educacionais, surgem novas necessidades de ensino e aprendizagem. Para Mill (2015), a docência online é resultado do trabalho pedagógico coletivo que envolve, dentre outros atores especificamente formados para atuar nessa modalidade de ensino, o tutor, professor responsável pelas interações educador-educando. Na sala de aula do ciberespaço, não cabem explicações dirigidas a alunos-ouvintes; sua arquitetura descentralizada e horizontal instiga o movimento da participação ativa de todos no processo educativo. Por isso, o professor-tutor deve direcionar sua docência para a aprendizagem, orientando os estudos para a aplicação de teorias em práticas formativas e colaborativas para as quais deverá fornecer *feedback* aos estudantes, explica Masetto (1998). Seja na sala de aula online ou na sala de aula presencial, essa é uma forma de ser professor para o tempo presente.

Em um fazer docente marcado por adversidades e reinvenções, os depoimentos desses professores-tutores online revelaram ações e atitudes que visavam a condução de um processo de ensino e aprendizagem dialogado, humano, justo, qualificado e crítico. Por esses motivos, a tutoria online é uma forma de exercício da docência, mas P4 fez a seguinte análise sobre uma possível visão do ensino na sala de aula eletrônica:

Ainda acho que os professores exclusivos da EAD, como é o meu caso, são vistos quase como técnicos. Eu vejo assim, pelo menos. Tanto que os desligamentos são muito repentinos. Não que isso não aconteça no presencial; acontece da mesma forma, mas, no presencial, a forma de relacionamento é muito diferente, porque todo mundo te conhece, os colegas te conhecem. Na educação a distância, é você e o seu computador. Existe uma luta institucional para que a gente seja o mais “a gente e o computador” possível. Acho que a gente é quase um técnico-administrativo; apesar do papel pedagógico. Sinto muita dificuldade com isso; de você não poder trocar, não discutir ideias, não ter reuniões. (P4)

Sua preocupação é a de que a docência online possa ser entendida como “um indivíduo que opera mecanicamente uma máquina”. Esse entendimento é um fator de interferência na expressão de sua afetividade e na constituição de sua autoridade, já que se trata de um profissional do magistério formado técnica e pedagogicamente para mediar a construção do conhecimento na sala de aula digital. O reconhecimento do ensino superior a distância como um ato de educação autêntico depende da legitimação do professor-tutor

online não como um técnico, mas como um docente habilitado a ser “[...] mediador pedagógico durante todo o curso” de graduação (BROD; RODRIGUES, 2016, p.644).

Os professores-tutores participantes deste estudo têm vivenciado novos desafios e novas descobertas no exercício da docência online. Em um programa de EAD baseado nas novas tecnologias, é necessária a convergência de diferentes saberes profissionais para a criação e a manutenção de uma sala de aula digital que atenda aos requisitos didáticos e tecnológicos para a prática educativa via internet. Além disso, o reconhecimento institucional da formação realizada pelos cursos de graduação a distância pode contribuir com a valorização da modalidade e de seus profissionais; dentre eles, o professor-tutor.

4.4 Da relação com a equipe polidocente e a instituição de ensino

A graduação a distância tem sido organizada e ofertada de maneiras distintas no contexto brasileiro. No que diz respeito ao tutor online, esse profissional costuma desenvolver o acompanhamento tutorial fora da sede do programa de EAD ao qual pertence e, assim, ele tem a possibilidade de decidir sobre o local e o horário de seu trabalho. Assim, seu relacionamento com outros tutores, coordenadores e professores é mais mediado por meios de comunicação, ou seja, o espaço de convívio desses profissionais é, muitas vezes, uma plataforma online e suas ferramentas de interação; e não a sede física da instituição de ensino.

O programa de EAD em estudo tem como particularidade receber seus professores-tutores online no campus principal da universidade que o oferta para a realização do acompanhamento tutorial. Em um bloco que comporta os principais atores pedagógicos dessa equipe polidocente, dividem o mesmo espaço de trabalho professores, gestores de curso e coordenação de graduação a distância nos turnos matutino, vespertino ou noturno. A experiência do convívio compartilhado com outros docentes desempenhando a tutoria online foi relatada da seguinte maneira:

Entre os professores do curso Pedagogia, existe uma relação mais próxima. Com alguns, eu tenho mais liberdade. Com outros, não é que eu não tenha liberdade, mas eu é que fico sem jeito, porque, às vezes, é uma área que eu não domino muito, em que não tenho conhecimentos mais profundos. [...] Só que eu procuro falar com um jeitinho para não magoar. Eu me preocupo muito com o outro. Eu não vou fazer com o outro, o que eu não gostaria que fizessem comigo. Eu chego e falo: “Recebi uma dúvida assim, assim... O que eu faço?”. É sempre nesse sentido; mas eu fico com receio. (P1)

O relacionamento com os colegas tutores é muito bom. Tem o cafezinho que a gente pega. Conversa. Quando tenho alguma dúvida, pergunto para algum

colega que, na hora, me responde. A convivência é muito legal. Gosto de pessoas, gosto de falar, gosto de ouvir. Às vezes, falo mais que ouço; então, tenho que aprender a ouvir. Eu gosto. (P2)

Os colegas tutores são sempre muito amigáveis, muito companheiros. Eu lido com outros professores-responsáveis de disciplinas nas quais eu não sou a responsável e nunca tive problemas. Até porque tenho que fazer isso com aqueles que são tutores da minha disciplina e eu recebo deles essa mesma contribuição que dou. Eu acho que, nesse sentido, eu não vejo problema. (P3)

Quando são pessoas mais próximas, com quem já temos um laço construído, é mais fácil. Mas é uma caixinha de surpresa. Às vezes, a gente encontra professores mais acessíveis, menos acessíveis. Tem de tudo. (P4)

Faz parte do dia a dia conversar com os colegas, mas, às vezes, é meio informal, né? Quando é mais oficial, é nos cursos, sob a orientação, a supervisão dos gestores, né? Então, o contato com os colegas é nesses dois momentos: ou na conversa de lado ali com uma certa informalidade ou... e aí o que eu converso com você, você passa pro outro, que passa pro outro... e cada um faz diferente. E, quando é mais oficial, é quando tem os cursos, mas aí já é mais sob a orientação, né, não é uma coisa tutor-tutor, né? É mediado. (P5)

A oportunidade do encontro frequente e presencial com seus pares pode possibilitar a manifestação imediata de apoio válido para a resolução de questões da mediação pedagógica online. Além disso, o relacionamento interpessoal entre companheiros de trabalho pode ser estreitado, favorecendo um ambiente acolhedor para o intercâmbio de ideias e experiências que podem agregar à atividade profissional. Em relação a isso, P5 expôs como a proximidade física e afetiva entre esses professores-tutores permite compartilhar seus saberes docentes entre si no desempenho cotidiano das práticas educativas via web: “[...] na conversa de lado ali com uma certa informalidade ou... e aí o que eu converso com você, você passa pro outro, que passa pro outro... e cada um faz diferente”. Na sequência, ele sinalizou como a formação continuada pode contribuir com a construção do conjunto de saberes e práticas da docência online nessa IES: “[...] tem os cursos, mas aí já é mais sob a orientação, né, não é uma coisa tutor-tutor, né? É mediado”.

Esses depoimentos se alinham a pesquisas de Mill (2015) relativas à docência online como mais estimulante à interatividade na equipe de educadores do que a docência presencial. Além disso, os relatos respaldaram a experiência de Rocha (2006) de que os professores têm seus pares como os primeiros pilares de auxílio para lidar com dilemas do trabalho docente, o que costuma ocorrer sem intervenção da instituição de ensino. Em um contexto educacional novo para muitos professores, como o da EAD, a autora acrescenta a necessidade do

acompanhamento regular do processo de ensino e aprendizagem pela instituição para que a formação continuada possa se constituir em um projeto coletivo de docência.

Um exemplo dessa educação compartilhada é que, nesse programa de EAD, o trabalho pedagógico do professor-tutor deve se pautar na proposta disciplinar do professor-responsável. Este é definido como o docente que se responsabiliza pelo planejamento da disciplina, bem como com a seleção e a elaboração dos materiais didáticos a serem mediados pelo professor-tutor online: orientação de estudo, atividades avaliativas a distância, provas presenciais, videoaulas. Os professores participantes deste estudo desempenham, em sua maioria, ambas funções docentes, podendo atuar como tutores online em suas próprias disciplinas de responsabilidade ou naquelas planejadas por seus colegas. Acerca do relacionamento entre professor-tutor online e professor-responsável, P5 disse que:

... na tutoria, você gerencia um componente e o professor-responsável que preparou o material e as questões; então, vira e mexe, você tem que fazer essa relação com o professor, tirando dúvidas e tudo mais e respeitando, vamos dizer assim, o estilo dele, o jeito dele, se ele prefere trabalhar assim, assado. Então, tem que saber manter esse distanciamento também pra não desprezar a autonomia do professor. Mas isso daí acaba que se torna estrutural, não tem como fugir dessa relação quando você é tutor de um componente que você não é o responsável. Então, te obriga a isso.

É possível concluir que, para ele, a necessidade do trabalho pedagógico conjunto entre esses professores é importante pelo objetivo comum de se garantir o processo de ensino e aprendizagem. Mas, por outro lado, é uma obrigação profissional de ambos decorrente do modelo institucional de EAD que se tem. Pode-se discutir que, para que haja respeito mútuo nessa relação, conforme pontuado por P5, é necessário que tutores e responsáveis estejam cientes de suas funções e em que medida elas se complementam em uma equipe multidisciplinar. A experiência de ser tutora-online e de ser professora-responsável por uma disciplina permitiu a P1 alcançar essa clareza da interdependência desses papéis docentes:

Eu tenho também professores-tutores para serem orientados. Eles também têm dúvidas... Eu tenho tutor que é da área de Letras e que está atuando na disciplina do curso de Pedagogia. Assim como tutores do curso de História, de Química, de Pedagogia... Então, eles trazem essas questões para nós também. Da mesma forma que eu tenho dúvida e recorro aos colegas, eles também têm dúvida e recorrem a mim em alguns momentos.

Além disso, P1 destacou uma possibilidade de relacionamento com os professores-responsáveis pelas disciplinas que acompanha na tutoria online. Ela disse que se “[...] o professor-responsável está ali, eu vou e pergunto para ele, porque tem coisas muito

específicas, que eu não tenho domínio”. Pode-se inferir desse relato que o estar junto nos mesmos espaço e tempo de trabalho docente permite o esclarecimento de dúvidas de maneira direta e imediata.

A seguir, P2 relatou como é sua experiência de ser a professora-tutora e a professora-responsável nas disciplinas específicas de seu curso:

No meu caso, vou meio que com os dois²³... Todos os dias, eu sou tutora e, todos os dias, eu vou sendo responsável também pela disciplina, porque tenho que acompanhar tudo. Às vezes, o aluno, na minha tutoria, fala... “A questão tal, na semana tal, faltou algum enunciado. Eu não compreendo.” Já vou para a visão de responsável e vejo o que é a questão; o que foi que eu errei. Daí, volto para o aluno, peço desculpas e faço a alteração. E é isso. (P2)

Eu sou a responsável, eu sou a tutora. Não tenho ninguém trabalhando comigo nas disciplinas. Talvez, seja bom; ou não. A troca com outro colega pode ser algo bom. Mas tudo bem; eu não me queixo; está ótimo. (P2)

Ainda que conduza concomitantemente os processos de responsabilidade e de tutoria, ela demonstrou buscar um equilíbrio próprio no exercício de suas atribuições. Sua prática na mediação pedagógica junto aos cursistas é utilizada para refinar o material didático que fomenta a construção do conhecimento. Apesar de sua tranquilidade, ela expressou a possibilidade de prós e contras pelo fato de não ter colegas com conhecimento específico nas suas disciplinas.

A polidocência tem se mostrado uma oportunidade para a partilha de experiências docentes entre os professores desse programa de EAD. No entanto, P4 apresentou qual é sua dificuldade ao ter sua atuação de mediadora da aprendizagem vinculada a um professor-responsável:

Quando o aluno aponta um problema numa questão, você tem que encaminhar para o professor que elaborou aquele material. Tem professor que, automaticamente, já modifica a questão. Se estou repassando, é porque concordo com o aluno. Se eu não concordo com o aluno, já argumento com ele. Às vezes, acontece da gente passar para o professor-autor e ele não concordar e insistir. Nesse caso, é um pouco mais difícil, porque preciso convencer o aluno de uma coisa que não acredito. Acontece. (P4)

Esse depoimento ilustra em que sentido pode ser modificada a compreensão do que é ser o professor à frente do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula online em comparação à sala de aula presencial, conforme pontuado por Mill (2015). Este autor ressalta

²³ Em um caso particular, pelo reduzido número de alunos cursando as disciplinas relacionadas ao seu campo de conhecimento, essa professora atua como tutora e responsável em todos os componentes curriculares específicos ao seu domínio.

a importância de se pensar outra questão fundamental para a educação online; segundo ele, ainda falta definir os limites do papel de cada profissional da polidocência. Nessa perspectiva, o seguinte relato de P4, que atua como tutora e responsável, se alinha ao anterior:

Na sala de aula [presencial], é você com seus alunos e você segue um cronograma, mas você tem muita autonomia nas suas aulas. Na educação a distância, não é assim. Você não tem toda essa autonomia. Agora, sei que a tutoria é... Na verdade, não consigo desligar muito a tutoria da responsabilidade, porque, por exemplo, quem elabora a aula é o professor-responsável e, ao mesmo tempo, ele está sendo um tutor. (P4)

Da mesma maneira, os depoimentos dos professores-tutores revelaram o gestor de curso²⁴ como um profissional de relevância na orientação e na atribuição de papéis nas equipes docentes de cada licenciatura. As vivências pessoais e profissionais de cada depoente contribuíram para o modo como eles discorreram sobre sua relação com o gestor imediato, ou seja, aquele coordenador do curso com o qual o tutor online se vincula. Assim sendo, P1 afirmou:

Eu tenho um bom relacionamento com a diretora do meu curso, até porque ela era professora-tutora. Quando ela recebe as nossas dúvidas e as nossas necessidades, eu acho que, por ela também ter sido professora-tutora... Ela também participou dessas formações, ela também esteve ali no dia a dia fazendo aquilo que nós fazemos hoje; então, eu tenho afinidade. Como ela já conhece cada uma de nós, ela direciona nosso trabalho. Por exemplo, ela me perguntou “Você gostaria de escrever [material didático] para a Educação Infantil?”, porque ela sabe que eu gosto. Ela conhece mais ou menos o perfil de cada um. É bem interessante isso, porque, pelo fato dela já ter sido tutora, ela conhece bem. (P1)

Esse relato evidencia a validade da experiência progressiva da gestora desse curso como professora-tutora. Por ter vivenciado as exigências do trabalho na tutoria online, ela também pode mediar com mais propriedade as necessidades de seu corpo docente; além de conhecer o perfil de seus professores. O depoimento de P2 é ainda mais afetivo em relação à sua gestora:

Ainda bem que estou falando aqui... Senão vão me chamar de puxa-saco [risos]. Acho que ela é ótima, porque ela me convidou. Quando vim para a instituição, ela me deu muito apoio. Até hoje, tudo que peço, ela me ajuda; ela nunca me negou ajuda. Se ela não pode, indica quem pode; me direciona. Acho ela fantástica. Gosto muito dela. (P2)

²⁴ Nesse programa de EAD, cada curso de graduação tem um gestor. Este atua presencialmente na sede da IES e deve ter formação acadêmica correspondente à área do curso pelo qual é responsável pelo acompanhamento pedagógico, acadêmico e administrativo, visando a garantia da execução do projeto educacional proposto. Deve orientar o corpo docente e discente em suas necessidades específicas.

O ingresso profissional de P2 na EAD se deu em um momento de indefinição quanto a sua permanência na instituição de ensino superior onde começou sua carreira no magistério. Pode-se supor que essa manifestação represente sua consideração pela oportunidade, mas também pela confiança e pelo apoio depositados em seu trabalho docente. O sentimento de ser respaldado pelo superior pode contribuir com a motivação e o envolvimento do tutor online em seu trabalho. P3 também expressou sua admiração por sua gestora:

Nossa! Sou suspeita, porque sou muito encantada com ela. Acho ela uma pessoa jovem, mas muito ponderada, que lida com muitos problemas, mas tem sempre muito bom senso e que trata tudo com muita suavidade. Acho que esse é o perfil do gestor. Mesmo com firmeza, ela é uma pessoa suave.
(P3)

Em sua trajetória profissional na educação, essa depoente teve experiências não só no magistério, mas também na gestão dos ensinos básico e superior. É possível admitir que isso a permitiu reconhecer as dificuldades que permeiam o trabalho do gestor e, por isso, ressaltar as características positivas de sua coordenadora de curso que, para P3, são necessárias a essa função. Por sua vez, P4 afirmou que sua percepção da relação professor-tutor/ gestor é a seguinte:

... temos muita autonomia, porque somos mais vinculados somente ao curso. Estamos no centro de custo de um curso²⁵, mas atuamos em vários cursos e isso diluiu muito... Antes, era uma relação mais dependente. Mas, agora, mudou muito. Então, a gente tem muita autonomia. A gente sabe o que tem que fazer e faz. Mais ou menos assim. (P4)

É possível que P4 tenha afirmado se sentir mais autônoma, ou seja, com mais autossuficiência para atuar, devido ao conhecimento daquilo que se espera que o professor-tutor faça. Pelo fato do trabalho tutorial ser desempenhado sem intervenções do gestor, supõe-se, a partir da experiência de P4 ao longo de sete anos no programa de EAD, que processos de formação e de orientação possam estar contribuindo com a segurança e a assertividade do tutor online na mediação pedagógica via web.

Por sua vez, o depoimento de P5 aludiu aos obstáculos enfrentados na tutoria online e, para os quais, ele sente que seu coordenador de curso se apresenta como um orientador e um apoiador: “No meu caso particular, o gestor sempre orienta, ajuda e soluciona os “pepinos” e, quando você erra, ele acaba dando os respaldos. Então, o meu gestor, ele auxilia muito nesse

²⁵ Para efeitos da remuneração do trabalho, o centro de custo se refere ao departamento ou unidade da IES ao qual o colaborador está vinculado; embora um mesmo professor possa atuar em mais de um curso de graduação.

sentido”. Na visão de P5, o gestor deve apoiar o professor-tutor ante as dificuldades, mas também orientar condutas e procedimentos a serem realizados.

Além dos professores-responsáveis e gestores, o trabalho docente dos professores-tutores online depende do amparo do setor de TI da instituição de ensino. Este fica situado em um bloco vizinho ao da equipe pedagógica da EAD, sendo o atendimento telefônico ou online para os públicos docente e discente disponibilizado nos três turnos durante a semana e manhã e tarde aos sábados. Os depoentes se mostraram contemplados em suas necessidades referentes a questões técnicas que podem influenciar no desenvolvimento de sua competência tecnológica para a mediação na docência online: “Todas as vezes, eu fui bem-atendida por todos; se um profissional não estava, o outro me atendeu” (P1); “Nunca tive um problema que ficou pendente” (P2); “Se eu tiver dificuldade, já sei onde pedir socorro. E sei que vou ser socorrida” (P3); “É acessível, quando você tem problemas” (P4); “[...] é uma relação direta, online, em tempo integral e real” (P5).

Os depoimentos anteriores sinalizaram que o serviço desse núcleo se mostra diligente e atuante no atendimento às demandas rotineiras, todavia P4 fez a seguinte observação:

... não é acessível no sentido de orientar antes de mudanças acontecerem. Às vezes, a gente até recebe uns comunicados. Acho que a gente deveria ter mais treinamento sobre as ferramentas. Por exemplo, a gente tem treinamento sobre a tutoria e a elaboração de material, mas, antigamente, a gente tinha. Hoje, não existe mais esse treinamento... “Quando você precisar de tal coisa, aqui tem. Se o aluno te perguntar isso, você encontra em tal lugar”. Muitas vezes, a gente não sabe e descobre conversando com os colegas, porque eles descobriram por acaso, porque precisaram. Sinto falta disso, sim... (P4)

Em complemento à colocação anterior, P1 narrou como aprendeu a lidar com os recursos de uma ferramenta de interação tutor/ alunos que havia sido recém-incorporada ao AVA:

Eu achava que eu tinha que mandar uma mesma mensagem para cada turma separadamente. De repente, eu descobri um recurso que me permitia mandar essa mensagem para todas as turmas ao mesmo tempo. Então, as ferramentas facilitam bastante. No começo, pelo fato de desconhecer-las, a gente comete alguns deslizes. A partir do momento que você as percebe, elas ajudam bastante, elas colaboram com a gente. (P1)

Esses testemunhos evidenciaram a necessidade de se reafirmar que, em um programa educacional mediado por novas tecnologias, é fundamental a atuação do setor de TI no nível “técnico-emergencial”, mas ele também deve se fazer presente no nível pedagógico-formativo. A competência dos professores-tutores online em relação às tecnologias com as

quais trabalham deve ser iniciada pela demonstração de como operá-las para que, ao utilizá-las na mediação pedagógica, possam pensar juntos com técnicos e analistas sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Esse posicionamento é dividido por Kenski (2008), ou seja, a condição para a avaliação crítica do aparato tecnológico usado em um projeto de educação é a confiança dos educadores em dominá-las tecnicamente para usá-las didaticamente.

O espaço onde os professores-tutores online realizam o acompanhamento pedagógico influencia sua disposição física, mental e emocional no desempenho dessa atividade. O tempo que a equipe docente pode estar nesse lugar depende do regime contratual de cada profissional, podendo ser horista, parcial ou contínuo. A respeito dessas condições, P1 e P2, assim, se pronunciaram:

Às vezes, o que me atrapalha um pouquinho é que, por ser um espaço coletivo, com vários professores, teve um momento em que os alunos vinham tirar dúvida presencialmente. Então, ao meu lado, tinha um professor e um aluno; do outro lado, um professor e um aluno. Isso não existe mais, porque, agora, há um espaço específico para orientarmos esses alunos. Em determinados momentos, há um número maior de professores-tutores e, tanto eu quanto outros, a gente conversa. Às vezes, eu preciso me concentrar para ler; eu preciso me concentrar para ler a resposta do aluno ou mesmo para escrever, para elaborar. Eu preciso de atenção, concentração e silêncio, e o ambiente, como eu disse... Então, eu não posso falar que ele é perfeito... Em algum momento, a fala dos meus colegas, dos meus pares, e a minha também, pois em alguns momentos estou conversando... Isso atrapalha um pouquinho [...] Eu gosto de falar alto e, aqui, eu não consigo fazer isso. Eu pego uma sala vazia, porque tem salas vazias, principalmente à tarde... Eu posso ir para outro espaço para planejar, mas eu gosto de ficar na sala de tutoria, porque, às vezes, um aluno liga e eu posso atender. (P1)

Me atende bem. Não sei; talvez daqui a alguns anos, eu descubra que não me atende. Até o momento, atende bem. Gosto de trabalhar com os colegas ali junto. Quando tenho prática para corrigir, vou para o laboratório; tem o silêncio para eu poder dar o retorno do áudio para o aluno. Tem o horário do lanche; então, saio para dar uma volta... O tempo todo sentada, são quatro horas, e, aí, você se levanta... Gosto do meu ambiente de trabalho, acho que é saudável. O dia a dia da tutoria é junto com os colegas, mas todo mundo respeita. Não vai ficar fazendo muito barulho, mas, de vez em quando, ficam “agitadinhos”, é normal... [risos] A gente vai se acostumando. Às vezes, acho que falo demais. Às vezes, acho que o colega não quer muito papo; então, fico na minha, porque não posso prejudicá-lo. Sou muito faladora; então, tenho medo, às vezes, de incomodar... [risos] (P2)

Os depoimentos de P1 e P2 evidenciaram o movimento existente nesse espaço-tempo físicos da mediação pedagógica online. Conforme ressaltado, é um território que abriga um coletivo de professores com diferentes estilos de trabalho. Isso demanda atenção à individualidade ou ao momento dos colegas a fim de se preservar o respeito mútuo. O

convívio profissional e pessoal, no entanto, pode estimular a aproximação entre os pares, o que poderia resultar na partilha de dúvidas ou de encaminhamentos a serem alvos de reflexão em momentos formativos para a docência online. Entretanto, o ruído das conversas se mostrou fator de interferência na concentração necessária à atividade intelectual docente. O problema foi destacado por ambas depoentes; P2 afirmou ter-se habituado a isso e P1 disse procurar outro local para continuar o trabalho, mas ressaltou sua preocupação em deixar a sala de tutoria e ser procurada pelos cursistas. P2 acrescentou ainda a existência do tempo para a pausa no atendimento tutorial online, em que o lanche e a caminhada pelo campus ajudam a renovar a disposição para o trabalho.

Assim como o nível de ruído pode ser um aspecto relacionado à estrutura física da sala de tutoria, P3 destacou a importância da adequação do mobiliário e de sua disposição no espaço como elementos que podem contribuir com o desempenho na docência online:

Vou fazer uma reclamação – até pela minha idade. Tenho problema na cervical, tenho um problema de coluna e as cadeiras disponíveis não são adequadas. A gente fica num troca-troca de cadeira; é chegar primeiro para pegar uma cadeira mais adequada. É um objeto que você pensa... “Nossa, mas é uma cadeira!” Não. Imagina como é que eu vou estar no final do dia, no final da semana, no final do mês. Acho que o layout, a forma como o espaço está distribuído, agora, está OK. Ficamos em baias com os colegas ao lado. A internet funciona bem. A sala tem ar-condicionado e, como são muitos, alguns querem que fique ligado, outros não. Isso gera certo atrito. Lidar com pessoas também não é muito fácil, mas, por outro lado, é um ambiente muito amigável. Se eles trocassem as cadeiras, eu já ficaria mais feliz. (P3)

Esse relato permite inferir que o desconforto causado pela inadequação das cadeiras atinja não só a P3, mas também a outros colegas. Em uma forma de docência em que o professor passa bastante tempo sentado à frente do computador, o mobiliário adequado e bem-distribuído ajuda na preservação da saúde física e no bem-estar desse trabalhador. Ao longo dos anos, esse tipo de insalubridade pode resultar em comprometimentos físico e psicológico, afetando o exercício profissional na docência online, o que já foi também observado em estudos de Mill (2015).

A oportunidade para falar sobre a organização espacial desse local de trabalho também suscitou outros tipos de percepção. Após surpresa inicial, P5 descreveu, assim, sua sala de tutoria: “O meu local de trabalho?! [Depois de certo tempo] É basicamente na frente do computador. É uma mesa, uma cadeira, um computador. E é ali que tá a maioria dos materiais. É isso. Não tem livros, mapas, tudo isso é mais restrito”. Para P4, “[é] como uma

sala de telemarketing. Cada um tem a sua baia, o seu computador. Você deve ficar... Não que você fique. Você deve ficar confinado nessa baia”.

A primeira observação é quanto à mudança da apresentação dos materiais didáticos, segundo a percepção de P5. Na docência online, pode-se admitir que essas fontes possam ser predominantemente consultadas e recomendadas no formato eletrônico: mapas, dicionários, livros, revistas, filmes etc. Mill (2015) pontua que o espaço escolar persistiu muito tempo sem mudanças significativas; isso pode justificar o estranhamento ante um ambiente acadêmico sem a disponibilização desses recursos em suportes convencionais. Em relação à observação de P4, o mesmo autor adverte que tempo e espaço são condições intrínsecas ao desenvolvimento da atividade docente; com as novas tecnologias que criaram a sala de aula eletrônica, a otimização daquelas condições poderia elevar a produção do trabalho do professor-tutor online.

Apesar de estarem cotidianamente no campus da IES, esses professores-tutores relataram se sentir desvinculados da instituição educacional como um todo. Isso apareceu de forma mais nítida quando eles responderam sobre seu senso de pertencimento à essa comunidade acadêmica:

... da instituição como um todo, me sinto um pouco afastada, porque é muito setor, muita gente, muita coisa... Mas o setor que me acolhe, me acolhe bem. Agora, a instituição maior... Não sei, talvez me aproxime tendo eles [EAD] como canal. Quem é a instituição para mim? São a minha gestora e os meus colegas. Não tenho essa visão da instituição como um todo, porque meu trabalho é na EAD. Então, a instituição para mim é na EAD. (P2)

Em todas as instituições que vou, eu visto a camisa. Sempre fui assim. Então, vesti a camisa dessa instituição, eu amo o que eu faço. Não tenho contato com os donos, porque é uma empresa, mas tenho contato com as pessoas que eu preciso ter, que são os meus gestores diretos e os meus colegas. (P3)

Não. Ainda acho que os professores exclusivos da EAD, como é o meu caso, são vistos quase como técnicos. Eu vejo assim, pelo menos. (P4)

É... acaba que pulveriza, né? A EAD não é um espaço físico, virtual, distante; então, acaba que esse espaço de interação... tanto o professor quanto o aluno no ambiente universitário. Porque o aluno não vive sentar na mesinha da cantina e conversar com outros alunos sobre o professor, a matéria... Isso é importante. Então, ele sente essa falta, esse deslocamento do ambiente universitário e o professor também, porque acaba que não tá diretamente integrado na dinâmica física do calendário da universidade como na promoção de eventos e tal... É uma universidade virtual, assim. [...] mas, observando no dia a dia, eu sinto um pouco essa separação que você chamou atenção entre o real e o virtual da instituição. (P5)

Esses depoimentos sinalizaram que não basta estar no campus da IES para que haja o sentimento de integração à sua comunidade acadêmica. Apesar das duas décadas desse programa de EAD, que possui uma equipe multidisciplinar para elaborar e conduzir processos de ensino e aprendizagem mediados por novas tecnologias, revelou-se o estranhamento de que essa unidade acadêmico-profissional esteja isolada da instituição educacional maior. O desconhecimento da complexidade da educação a distância pode levar à diminuição da docência online na graduação, fazendo com que o professor seja visto como um “técnico” que se relaciona com estudantes por meio da tela do computador e, por isso, suas experiências docentes deixam de ser reconhecidas por outras instâncias acadêmicas. Nesse sentido, a formação continuada para a docência online pode ser um meio para a constituição da identidade profissional do professor-tutor e a legitimação de seu trabalho junto à comunidade acadêmica da IES.

Em depoimento distinto, P1 se emocionou ao falar sobre seu sentimento de pertencer a essa instituição de ensino:

Eu me sinto; e com muito orgulho. A minha formação foi aqui – eu fiz Letras aqui, fiz minha especialização aqui e fiz meu mestrado aqui, esses cursos de formação foram feitos aqui. [...] Os aspectos que me fazem gostar da instituição... Eu fico emocionada... Porque, aqui, eu pude melhorar a minha vida... Melhorar a minha condição... Estudar. Fazer o meu mestrado. Viajar de avião – eu nunca tinha viajado. Poder ficar em hotéis bons. Então, eu gosto muito daqui. Eu gosto do que eu faço e, se hoje eu estou aqui, eu posso dar um futuro melhor para a minha filha, o meu filho – que, se Deus quiser, o ano que vem ele estará aqui também estudando. Eu pude ter o meu carro, a minha casa; eu posso fazer o meu doutorado – eu tenho até condições de pagar – mas... Aqui, me dá possibilidades que eu não tive como professora da escola pública por causa do salário também. Mas, lá, também... se, hoje, a minha prática é assim é graças também à escola pública, porque foi lá, com os alunos, com as crianças, que eu aprendi e, hoje, eu posso contribuir com esses professores das licenciaturas e contribuo com os professores da escola pública porque, antes eu estava na sala de aula; hoje, eu ministro cursos para eles. A prática da sala de aula é que me dá essa segurança de proporcionar a esses novos profissionais aquilo que eles precisam em relação à formação. Então, eu gosto muito do que eu faço aqui. (P1)

Pode-se compreender a emoção de P1 por sua trajetória na IES, como estudante e professora, representando sua evolução pessoal e profissional, além de ascensão social. Da experiência na educação básica, ela se qualificou até ingressar na educação superior dessa instituição educacional em suas modalidades presencial e a distância. O vínculo empregatício, firmado inicialmente para atuação na EAD, possibilitou a ela melhores condições de vida para si e sua família em comparação à remuneração como professora da educação básica.

Nesse programa de EAD, o professor-tutor online comparece à sede da IES, em seu campus universitário principal, a fim de desempenhar suas funções de mediação pedagógica em cursos de graduação a distância nos dias e horários informados institucionalmente. Com isso, esse profissional tem a possibilidade de interagir com outros integrantes da equipe polidocente, compartilhando aprendizagens e dificuldades. Para o exercício da docência online, os professores-tutores possuem um espaço próprio com os recursos físicos e tecnológicos necessários ao seu trabalho, mas é preciso adequação e conforto para o bem-estar físico e mental exigidos na atividade intelectual, afetiva e social que é o ensinar via internet. As experiências dessa nova forma de ser professor poderiam ser mais bem-compreendidas se apresentadas e refletidas junto a outros núcleos da IES, seja para a legitimidade do trabalho realizado na educação superior online ou para a reflexão de como as novas tecnologias poderiam contribuir também com a educação superior presencial.

4.5 Da docência presencial para a docência online: algumas considerações

As narrativas dos cinco professores universitários que transitaram da docência presencial para a docência online revelaram suas experiências na constituição de saberes para a prática educativa em cursos de graduação a distância. Seus depoimentos permitiram refletir como os referenciais de tempo e espaço da sala de aula eletrônica demandam posturas e procedimentos específicos para a mediação pedagógica online.

Para os participantes deste estudo, um dos desafios na docência via web é a falta da corporeidade do aluno, fator que influencia o trabalho docente tanto do ponto de vista da construção do conhecimento quanto do relacionamento interpessoal. Em busca de uma educação universitária para a formação profissional e humana, a leitura e a escrita dos cursistas se mostraram meios pelos quais esses docentes se orientam ao dimensionar quem são esses alunos, quais são suas necessidades de aprendizagem e quais estratégias de ensino dirigir a eles.

Da experiência dos depoentes, a mediação pedagógica online que promove a construção do conhecimento e a evolução do discente é aquela em que o professor-tutor possui domínio da disciplina ensinada, da tecnologia educacional utilizada, da linguagem escrita, da organização de seu trabalho e da abordagem ao aluno a distância. Em relação à competência tecnológica, por não serem nativos digitais, não se observou a interferência da idade dos professores quanto à incorporação das novas tecnologias à docência. Como ressalva, destacou-se a preocupação em como estabelecer uma educação online dialógica em

que se sobressaiam a interação e a colaboração entre docentes e discentes para a aprendizagem de qualidade. Para eles, além da prática na tutoria online, essas questões podem ser aperfeiçoadas por meio da oferta de formação continuada no âmbito da IES.

Por estarem cotidianamente na instituição de ensino, a convivência com seus pares da equipe multidisciplinar se mostrou receptiva e colaborativa com o trabalho tutorial online; mas as ressalvas dos docentes foram relativas a melhorias ergonômicas na sala de tutores. Apesar da importância e da presença do programa de EAD na IES, sobressaiu-se entre os professores-tutores online o sentimento de estarem desvinculados dessa comunidade acadêmica.

A vivência desses professores na mediação pedagógica online lhes conduz ao exercício de seu protagonismo na tomada de decisões relativas à aprendizagem dos cursistas, como a elaboração de roteiros de orientação, o envio de dicas de estudos ou a iniciativa de buscar apoio nos pares. Isso pode se relacionar ao processo da construção de sua identidade profissional no ensino online; pois, apesar de atuarem em um coletivo docente, eles não se colocam como repetidores, mas como professores que têm a contribuir com o projeto de EAD a partir de sua história pessoal, acadêmica e profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário aprender sobre o ensinar na graduação a distância, pois a modalidade tem sido um importante meio de acesso à formação universitária em um país onde essa qualificação representa melhores oportunidades profissionais e pessoais. O desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem em que professores e estudantes estão em diferentes tempos e espaços se tornou possível a partir da progressiva acessibilidade às tecnologias conectadas via internet. Ao serem incorporadas às práticas educativas a distância, estas permitiram a criação da sala de aula online; ambiente flexível, interativo e descentralizado.

Na perspectiva pedagógica, essas características dirigem o trabalho do professor para a orientação e a mediação da aprendizagem; na perspectiva físico-temporal, o ciberespaço implica em novas maneiras de se relacionar com o outro e com o estudo. Pelas especificidades da sala de aula online na EAD, o professor deve ser formado para ensinar a distância, assim como ser acompanhado no seu fazer pedagógico. Com isso, pode-se evitar que o educador apenas reproduza, na educação online, aquilo que comumente realiza na educação presencial, sem considerar as particularidades da primeira. Além da iniciativa pessoal do docente, esse processo formativo deve ser apoiado pela instituição de ensino.

Além do aprimoramento e do acesso às novas tecnologias, os marcos legais da educação brasileira contribuíram para a regulamentação das condições e dos termos em que a EAD deve ser ofertada. No caso do ensino superior, a legislação definiu que um programa educacional nessa modalidade deve observar parâmetros de qualidade no processo de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias de informação e comunicação que possibilitem a interação dos estudantes com professores qualificados para a mediação pedagógica na sala de aula online.

Assim, com a incorporação das TDIC às práticas educativas a distância, surgiram novos papéis docentes pela fragmentação do trabalho no magistério online, mas que estão relacionados entre si de modo a formar um coletivo. Por essa razão, falta ainda a compreensão do que é ser docente online, o que dificulta sua delimitação profissional e reconhecimento social. Assim, este estudo se concentrou na investigação da aprendizagem do ensinar a distância por professores universitários que, da sala de aula presencial, passaram a atuar na sala de aula digital na atribuição de tutores online. Como esse educador deve mediar o processo de ensino e aprendizagem na graduação a distância, o programa de EAD estudado possibilitou conhecer os desafios enfrentados nessa modalidade de docência.

Apesar de terem demonstrado consciência da necessidade do domínio didático-pedagógico para ensinar, seus estranhamentos se referiram a como mediar a construção do conhecimento na presença “diluída” dos integrantes do ato educacional na sala de aula online. Assim, o uso da linguagem escrita nesse meio se tornou o veículo de expressão e comunicação nas interações acadêmicas e interpessoais de docentes e discentes. Sem uma lousa colocada à frente da sala de aula, as caixas de textos com seus editores textuais, permitindo o uso de grifo, itálico, negrito, destaques coloridos ou *emoticons*, se mostram uma nova categoria de recursos didáticos a serem utilizados na mediação pedagógica online e na interação social.

Além disso, os textos audiovisuais são outra modalidade textual que poderia ser mais explorada nas práticas educativas via web. As narrativas orais ou as interações escritas utilizadas como dados desta pesquisa não evidenciaram oportunidades para que a tutoria online pudesse explorar materiais audiovisuais – filmes, músicas, *podcasts*, animações etc. – na discussão ou na produção do conhecimento junto aos cursistas, mas que esses são materiais majoritariamente indicados como um complemento aos textos escritos. Experiências de incorporação de diferentes linguagens e novas tecnologias na EAD poderiam permitir o alcance de práticas educativas online interativas, criativas e colaborativas. Esse pode ser, portanto, um caminho para o combate à massificação da educação nessa modalidade.

Uma proposta de educação online dialogada e interativa deve almejar um processo de ensino e aprendizagem baseado no estudo a distância dos conteúdos da graduação para que, conjuntamente, os cursistas possam se apropriar deles na criação de produtos ou na resolução de problemas, por exemplo. Além de ser mais instigante para o discente, o professor que passou a atuar como tutor online poderá se colocar, nesse contexto, como um mediador, orientador e incentivador da aprendizagem, exercitando seu conhecimento disciplinar e experiencial e, assim, podendo se reconhecer na profissão docente. Por sua vez, práticas educativas online unidirecionais, individuais e repetitivas podem levar o professor a se sentir como um gerenciador de tarefas.

Aprender a ensinar na sala de aula online é um processo e deve ser construído com os pares. Pela gama de competências que lhe serão exigidas, o professor com experiência na docência universitária presencial deve ser preparado e acompanhado no ensinar a distância. As narrativas dos professores integrantes deste estudo revelaram o apoio que recebem quando se deparam com dificuldades na tutoria online, mas, mais do que auxílio emergencial, seria válido considerar a instituição de um programa de formação inicial e continuada para essa modalidade de docência em que os demais profissionais do coletivo de EAD estivessem

presentes. Assim, os professores-tutores online poderiam discutir com os pares melhorias e caminhos para a mediação pedagógica no AVA.

Esses momentos poderiam auxiliar na compreensão dos papéis docentes que podem existir em um programa de EAD. Na IES pesquisada, os docentes normalmente podem assumir tanto o papel de professor-tutor online quanto o de professor-responsável na graduação a distância. Pelas narrativas coletadas, evidenciou-se sua dificuldade em dimensionar o que é próprio de uma e da outra função. Além de implicações quanto à organização e ao volume do trabalho a ser realizado na carga horária institucional do professor, a falta de clareza na definição de sua atuação profissional pode contribuir com questionamentos quanto à sua identidade docente. Por esses motivos, o acompanhamento e a avaliação institucionais do trabalho dos professores-tutores online podem não apenas qualificá-los para o ensino a distância, mas também auxiliar na compreensão do que é ser docente universitário nessa modalidade educacional. Com isso, aprimoram-se suas condições de trabalho e promove-se seu reconhecimento social na comunidade acadêmica.

O aprimoramento das práticas educativas na sala de aula online da graduação a distância pode ainda contribuir com a ampliação do conhecimento acadêmico e do conhecimento docente. A mediação pedagógica em diálogo e em colaboração com estudantes que estão em diferentes regiões do país possibilita o estudo dos conteúdos programáticos de um curso superior a partir de diferentes realidades sociais, culturais e geográficas. Compartilhar o conhecimento advindo dessas experiências com os demais membros da instituição educacional em que o programa de EAD se insere é outro fator de promoção do vínculo e do sentimento de pertença desses docentes e discentes ao contexto universitário.

A transição da sala de aula presencial para a sala de aula online tem conduzido os professores universitários do contexto pesquisado à busca de novas formas de se relacionar com o corpo discente, a mediação do conhecimento e o trabalho docente. Suas experiências de formação e profissão no ensino presencial são as referências em que se apoiam na educação universitária a distância. Assim, coloca-se como questão decorrente a ser investigada quais seriam os referenciais e as buscas, na docência universitária online, para aqueles professores que se iniciam nesse nível de ensino e de modalidade sem ter tido a experiência docente no contexto presencial. Com isso, os resultados a serem encontrados poderiam somar-se aos do presente estudo a fim de auxiliar na compreensão do ensinar na graduação online.

Acompanhar os professores universitários integrantes deste estudo permitiu conhecer suas experiências na aprendizagem do ensinar na sala de aula online de cursos de graduação a

distância. Ao ingressarem nesse novo contexto, eles se depararam com uma modalidade de ensino e aprendizagem que propõe uma educação aberta, dialogada e criativa. Embora eles tenham demonstrado seu protagonismo na busca por caminhos na docência online, suas vivências devem ser compartilhadas com os pares da polidocência a distância para a construção conjunta e partilhada de saberes para a prática educativa a distância.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

AMADEU, S.; PRETTO, N. Apresentação. In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p.7-13.

AMARO, R. **Docência online na educação superior**. 2015. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20664>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

ARAGÓN, R. Interação e mediação no contexto das arquiteturas pedagógicas para a aprendizagem em rede. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v.25, n.59, p.264-281, maio/ago. 2016.

ARCHER, A. B.; CRISPIM, A. C.; CRUZ, R. M. Avaliação e feedback de desempenho de estudantes na educação a distância. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v.34, n.3, p.473-485, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v34n3/v34n3a04.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ARRUDA, D. E. P. **Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13863/1/d.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: IBPEX, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014. Curitiba: IBPEX, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. **Censo EAD. BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015. Curitiba: Intersaberes, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016.

BALDOVINOTTI, N. J.; CARLINI, A. L. WebQuest. In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância: e agora?**: orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p.142-160.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n.66, p.593-610, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300593&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 set. 2016.

BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R. P., MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs). **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.233-258. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

BITTENCOURT, C. P. N. **Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem ressignificando a prática pedagógica**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13382>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BORNE, L. S. **Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34141/000791560.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRAGA, E. C. As redes sociais e suas propriedades emergentes como a inteligência coletiva: a criação do comum e da subjetividade. **Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo, edição 2, 2009, p.1-12**. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2009/edicao_2/3-as_redes_sociais_e_suas_propriedades_emergentes_como_a_inteligencia_coletiva-a_criacao_do_comum_e_da_subjetividade-eduardo_cardoso_braga.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833-27841. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=289>>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 100, seção 1, p.3-4, 26 maio 2017. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=26/05/2017>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional da Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1. p.5-6. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=10/05/2016>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1. p.1-2. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/01/2009&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=196>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Seção 1, p.4. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=09/06/2006>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p.1-4. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2005&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=116>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução nº 1, de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 49, seção 1, p.23-24, mar./ 2016. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/03/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=92>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a oferta de disciplinas semipresenciais em cursos superiores reconhecidos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1. p.34. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2004&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=144>>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BROD, F. A. T.; RODRIGUES, S. C. O conversar como estratégia de formação contínua na tutoria da educação profissional a distância. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.21, n.66, p.631-652, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300631&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 ago. 2016.

CARNEIRO, M. L. F.; NASCIMENTO, R. G. Dinâmicas de apresentação e integração do aluno virtual em cursos a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2012, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: ESUD, 2012. Disponível em: <http://professor.ufrgs.br/sites/default/files/mara/files/viiiesud_dinamicasapresentacao_anais.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v.1.

CHARÃO, L.; SANTOS, A. C. O. Educação a distância no contexto das mudanças oriundas da reestruturação produtiva do capital: novas demandas e a resignificação do trabalho docente. In: LUCENA, C.; OMENA, A.; LIMA, A. B. **Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p.101-131.

COELHO, W. G.; TEDESCO, P. C. A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p.609-624, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00609.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23; p. 36-61, maio/ jul. 2003.

CUNHA, V. R. G. **Formação de professores de História em curso de licenciatura a distância: um estudo nas IES – Uniube e Unimontes**. 2014. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13682/1/FormacaoProfessoresHistoria.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

DAMIS, O. T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012. p.9-32.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n. 2, p. 371-378, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200018>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FERNANDES, A. L. T. et. al. **Cafeicultura irrigada: diagnóstico de demanda em cursos a distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/tc74.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FONSECA, A. A. **A construção do mito Mário Palmério: um estudo sobre ascensão social e política do autor de Vila dos Confins**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. <http://doi.org/10.7476/9788539302680>

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

GARCIA, M. F. **Prática do professor tutor na formação superior de professores a distância**: criação e validação de um instrumento de pesquisa. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000915250&fd=y>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: desafios e impasses. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.80, p.115-147, mar./2008.

HORN, V. A linguagem escrita do material didático impresso de cursos a distância. **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 119-130, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/1032/712>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

JUNGK, I. Ciberespaço como ambiente hipermidiático de evolução icônica da escrita. **Teccogs**: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 83-103, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/edicao_10/3-ciberespaco_como_ambiente_hipermidiatico_de_evolucao_iconica_da_escrita_isabel_jungk.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, M. Q. Interação pela linguagem: o discurso do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p.55-66.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p.355-368, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2012000200006&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 02 set. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, C. S.; MACHADO, M. J. As letras falam: afetividade e escrita em cursos de Educação a Distância. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO: redes sociais e aprendizagem, 3., 2010, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: NEHTE, UFPE, 2010. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Catley-Santos&Michelle-Jordao.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.56-80.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998. p.9-26.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2008.

MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 7, p.21-40, jan./ jun. 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Canto de morte Kaiowá: história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica** [livro eletrônico]. Campinas: Papirus, 2015. Disponível em: <<https://uniube.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788544900550>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.29-51. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-03.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M. R. G (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques** [livro eletrônico]. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=EMR9BAAAQBAJ&pg=PA109&lpg=PA109&dq=polidoc%C3%Aancia+na+educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia+m%C3%BAltiplos+enfoques+pdf&source=bl&ots=GpxGp6vAW0&sig=gevkG-lwIEeDd_6Kig5UkFViHWY&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiA4dXAiazWAhXDvJAKHUVcDmg4ChDoAQg8MAM#v=onepage&q=polidoc%C3%Aancia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2>

ncia%20m%C3%BAAltiplos%20enfoques%20pdf&f=false>. Acesso em: 17 set. 2017.
<https://doi.org/10.7476/9788576003632>

MODOLO, S. F. B.; BRAÚNA, R. C. A. As contribuições da participação de Alice na tutoria do Projeto Veredas na formação de sua identidade docente. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 2, p.167-175, 2009. Disponível em:
 <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5673/5673>>.
 Acesso em: 08 set. 2017.

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

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

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

OLIVEIRA, B. T. **Do presencial-atual ao presencial-virtual: transposições do projeto ler e pensar**. 2015. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:
 <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158779>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

PANIAGO, M. C. L. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v.25, n.59, p.382-395, maio/ago. 2016.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v.25, n.59, p.397-413, maio/ago. 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.

PINTARELLI, F. H. O professor e a autoridade pedagógica: estudo sobre as atuais condições simbólicas do exercício do magistério. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p.1-19. Disponível em:
 <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/417-0.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

ROCHA, G. A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.67-76.

SACCOL, A.; SCLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua** [livro eletrônico]. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. Disponível em:

<https://uniube.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576053774/pages/_1>. Acesso em: 17 set. 2017.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALDANHA, L. Tutoria, linguagem e diálogo pedagógico na educação a distância. In: SIED, EnPED, 2012, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos: UFSCAR, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/260/132>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SANTOS, P. C. **A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores online**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18982/1/2015_PriscilaCostaSantos.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SANTOS, S. M. **Saberes docentes na educação a distância no ensino superior**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3724/1/438892.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SCHLOSSE, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Colabor@:** Revista Digital da CVA - Ricesu, Porto Alegre, v. 6, n. 22, p. 1-11, fev./ 2010. Disponível em: <<http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/128/112>>. Acesso em: 08 set. 2017.

SENO, W. P.; BELHOT, R. V. Delimitando a fronteira para a delimitação de competências para a capacitação de professores de engenharia para o ensino a distância. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 16, n. 3, p. 502-514, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v16n3/v16n3a15.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMENS, G. **Connectivism**: a learning theory for the digital era (2004). Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 09 out. 2016.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, M.; BRITO, S. Docência online no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.18, n.1, p.105-126, mar./ jun. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-4.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2016.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L. P.; LUIS, M. A. V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p.221-228, maio/ago. 2011.

SPÍNDOLA, M. C. P. **Docência em educação a distância**: o professor por um fio. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2947>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SUNG, E.; MAYER, R. E. Five facets of social presence in online distance education.

Computers in Human Behavior, Amsterdam, v. 28, p. 1738-1747, 2012.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.014>

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000. Disponível em:

<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPÉ. BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. spe, p.1-8, jan./ 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512007000500010>. Acesso em: 05 jan. 2018.

WEBER, D. J.; OLIVEIRA, L. R. Materiais didáticos para a educação a distância: observando layouts. **EAD em Foco**: Revista Científica em Educação a Distância, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.152-167, 2016. Disponível em:

<<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/362>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUIN, A. A. S. A autoridade pedagógica em tempos de cultura digital. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p.745-769, jul./dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/26187>>. Acesso em: 15 set. 2016.

ZÚÑIGA, L. Os desafios do conhecimento coletivo e anônimo. In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p.185-187.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada

Este roteiro de entrevista tem como intuito apresentar os temas que orientarão os relatos dos participantes da pesquisa sobre sua história profissional, do início da carreira até o ingresso profissional como tutores online em cursos de licenciatura na modalidade a distância, e sobre a transição da docência presencial para a docência não presencial.

A conversa será iniciada com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa. Na sequência, a dinâmica da entrevista será explicada: como será a gravação e como a entrevista está estruturada.

Após a certificação de que o entrevistado(a) compreendeu a dinâmica do trabalho e está à vontade para expor o seu relato, a coleta do depoimento será iniciada tendo como referência o seguinte roteiro composto por uma sequência de perguntas dispostas em seis blocos.

I) Formação específica e trajetória no magistério

1) Fale, de modo geral, sobre formação inicial e trajetória no magistério: qual sua graduação, onde e quando se formou? Quando e como você iniciou sua carreira no magistério? Quais experiências mais marcantes em sua carreira?

II) Ingresso profissional em cursos a distância

2) Fale como surgiu a oportunidade para que você atuasse como tutor(a) de cursos de licenciatura na modalidade a distância.

3) No momento em que você aceitou ser tutor(a), como você via a educação a distância: com interesse, curiosidade, insegurança, desconfiança etc.?

III) Preparação específica para atuar nessa modalidade de educação

4) Uma vez aceita a oportunidade para ser tutor(a), como você se preparou para atuar nessa função?

5) Em relação à instituição onde você atua, antes de iniciar suas atividades na tutoria, você participou de cursos de formação de tutores? Se sim, descreva como foi essa formação: presencialmente e/ou a distância, quem ministrou, conteúdo programático, duração... Como você avalia a contribuição desse curso de formação para sua atuação como tutor(a)? Se você não participou, você acredita que um programa de formação específico anterior ao seu exercício na tutoria poderia ter sido útil?

6) E quanto à formação continuada, você participa de atividades para a atualização de seus saberes e práticas para a tutoria? Se sim, fale sobre eles de maneira geral: como, quando e onde elas acontecem? Qual a contribuição dessas atividades para sua atuação? Se não, por que razão você não participa deles?

IV) O exercício da tutoria

7) Fale como foi ou está sendo a transição da docência na sala de aula presencial para a sala de aula virtual. Quais suas principais dificuldades? Quais suas descobertas ou aprendizagens?

8) Fale sobre suas atribuições como tutor(a) nos cursos de licenciatura a distância na instituição de ensino superior onde atua.

9) Fale sobre a organização de seu fluxo de trabalho. Dentro de sua carga horária de trabalho, como você se organiza para realizar suas atribuições cotidianas?

10) Fale sobre a sala de aula virtual com a qual trabalha. Como você avalia sua navegação: fácil ou difícil? Quais ferramentas ou recursos são mais utilizados no seu cotidiano de trabalho?

11) Fale sobre a mediação pedagógica dos conteúdos no ambiente virtual. As disciplinas acompanhadas na tutoria equivalem àquelas da sua área de interesse e formação específica?

12) Quais estratégias de ensino você usa para auxiliar os alunos na aprendizagem dos conteúdos trabalhados em uma sala de aula virtual?

13) Fale sobre o contato com os materiais didáticos (leituras e videoaulas, por exemplo) e com as atividades online. É possível acessá-los com antecedência a fim de se preparar para a orientação dos alunos?

14) Fale sobre como lidar com alunos que estão em lugares e tempos diversos e com os quais o contato se estabelece virtualmente... De que maneira você busca promover a integração com os cursistas em um ambiente virtual?

15) De que maneira você procura conhecer o perfil cognitivo dos alunos?

16) Fale sobre a avaliação das atividades acadêmicas realizadas pelos cursistas. Como é seu processo de elaboração de *feedback*? O que você procura destacar? No que se baseia para elaborá-lo?

17) Fale sobre a autoridade pedagógica do tutor. Como você busca a valorização de seu conhecimento profissional perante o aluno?

V) A tutoria e o contexto de trabalho

18) Descreva o seu local de trabalho tendo em vista suas necessidades para o desenvolvimento de suas ações como tutor(a). Quais facilidades você destaca? Quais faltas você sente?

19) Fale sobre seu relacionamento com os demais tutores de seu curso e/ou da instituição. Vocês têm oportunidade para trocar experiências relativas ao trabalho do tutor?

20) Fale sobre seu relacionamento com os professores responsáveis pelos conteúdos que você trabalha junto aos cursistas. Você tem acesso facilitado a eles para esclarecer dúvidas ou discutir ações pedagógicas relativas à mediação do conteúdo?

21) Fale sobre seu relacionamento com o gestor do curso em que atua. Você considera que recebe orientação e apoio para o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso?

22) Fale sobre seu relacionamento com o setor de Tecnologia de Informação (TI) da instituição. Você tem acesso facilitado aos seus profissionais para esclarecer dúvidas ou receber auxílio?

23) Fale sobre seu relacionamento com a instituição de ensino como um todo. Você se sente parte de sua comunidade universitária?

VI) A avaliação do tutor

24) Para você, quais as aproximações e os distanciamentos entre a prática pedagógica realizada no ensino não presencial/online e no ensino presencial?

25) Na sua avaliação, a experiência docente construída no ensino presencial é válida para aquele que se inicia na docência não presencial?

26) Na sua avaliação, a experiência docente construída no ensino não presencial pode ser válida para a docência no ensino presencial?

27) Agora, como tutor(a) com experiência constituída, para você, o que é necessário saber e fazer para ser um bom tutor?

28) A partir de sua experiência na tutoria, você diria que ser tutor é ser professor? Por quê?

ÂPENDICE B – Formulário para registro dos dados dos participantes da pesquisa

Dados do entrevistado - Formulário

Idade: _____

Área de formação: _____

Titulação: _____

Curso(s) em que atua na licenciatura:

Tempo de docência: _____

Tempo de atuação como tutor(a): _____

Carga horária total de trabalho na instituição: _____

Carga horária específica na tutoria: _____

APÊNDICE C – Relato da professora-tutora online 1 (P1)

Minha experiência docente começou quando eu fiz o curso de magistério no estado de São Paulo. Foram quatro anos e, quando eu estava terminando, eu me mudei para Uberaba e, aqui, decidi dar continuidade aos meus estudos. Inicialmente, eu fiz licenciatura plena em Pedagogia. Depois de formada, fiz o concurso na rede municipal e passei como professora da educação básica, porém, na época, nós falávamos P1, que era o professor que trabalhava com os anos iniciais. Assim, comecei minha carreira e fui para a zona rural; naquele tempo, há 26 anos, o professor começava nas escolas da zona rural e, depois, é que vinha para a zona urbana. Hoje, eu tenho 26 anos nesse cargo da rede municipal de ensino de Uberaba. Depois da Pedagogia, eu fiz Letras aqui na instituição, já tem vários anos... Não me lembro exatamente, mas acho que foi em 2000 que eu terminei o curso.

Depois disso, fiz três especializações. A primeira foi em planejamento educacional, em uma universidade pública mineira, em uma parceria com a prefeitura, pois os professores ministrantes vinham para cá [Uberaba], e nós tínhamos aulas nos finais de semana. Foi um curso gratuito, porque a prefeitura pagou para os professores que não tinham uma especialização, e eu era uma delas. Eu tive a oportunidade de fazer a segunda especialização em educação escolar/Letras, por uma faculdade particular mineira, que foi também uma parceria com a prefeitura, e quem quisesse fazê-la devia passar por um processo; então, não foi assim uma coisa rápida... Aqui na instituição, quando foi aberta a especialização em educação a distância, eu participei da primeira turma e, assim, eu tenho essas três especializações.

... Eu pensei: “Agora, eu tenho que fazer o meu mestrado...”. Em 2006, terminei o mestrado em formação de professores, área na qual atuo na universidade e, na prefeitura, há três anos, eu trabalho com o departamento de formação profissional, ministrando cursos para os professores da rede municipal. No ano passado [em 2015], eu fiz duas disciplinas como aluna especial em uma universidade pública paulista, mas eu tinha que fazer uma disciplina por semestre e, assim, eu fiz uma no primeiro e uma no segundo. Na instituição, o doutorado começou em 2016 e eu fiz duas disciplinas também. Este ano, eu parei. Eu tenho os créditos, mas eu tenho que fazer o projeto e participar do processo seletivo, mas eu não vou fazer aqui devido ao alto valor. Eu pretendo fazê-lo em uma universidade pública ou outro local, mas o meu projeto ainda não está bem-definido, não está pronto.

... Meu ingresso profissional aqui na universidade foi em 2006, quando eu fazia mestrado. Nessa época, a diretora do Instituto de Educação convidou alguns alunos que ainda

estavam estudando – inclusive, eu ganhei uma bolsa da própria universidade e, por isso, eu pude fazer o mestrado – e, quando eu terminei o curso, ela me convidou para ministrar aulas na EAD. Daí, eu já fui conhecendo como é que era tudo, mas como professora convidada. Logo em seguida, eu recebi um convite formal para trabalhar aqui na EAD e eu fiquei muito feliz porque, inicialmente, eu não era uma professora de carteira assinada. Em 2006, assinaram a minha carteira e eu passei a atuar como professora-referência. Eu tive a oportunidade de fazer aqui na universidade vários cursos de formação, tive a oportunidade de escrever material didático, de montar videoaulas, de montar oficinas... Como eu atuo no curso presencial, tem muitas atividades que eu planejo para a EAD, porém eu desenvolvo inicialmente no presencial e, a partir daquilo que eu vejo, eu aplico aqui na EAD. Como professora-tutora e como professora-responsável, isso é fantástico, porque, ao montar o material e ser a mediadora desse processo ensino-aprendizagem com os alunos, eles vão me dando o *feedback* e, por meio dele, eu posso revisar, reformular, modificar essas atividades.

... Esse processo requer preocupação com as particularidades de cada modalidade. Por exemplo, na modalidade presencial, quando você planeja uma atividade e vai aplicá-la, você está ali corpo a corpo e você percebe, pela fala e pela vivência, a reação dos alunos. Então, é possível já ir avaliando se está dando certo ou não e, até mesmo, em tempo real, você tem condições de modificar a prática. Na modalidade a distância, não. No caso de uma oficina, por exemplo... Eu planejei e montei a proposta, só que naquele momento do desenvolvimento, os alunos estão em diferentes polos e eu não tenho condições de acompanhar como foi. No nosso programa de EAD, eu apenas tinha condições de ler o relatório descritivo de uma vivência desenvolvida em outro polo, com outros professores acompanhando e mediando o processo de aprendizagem, ou seja, o meu retorno era por meio de um relatório que o professor-tutor do polo fazia, enviava e eu acompanhava. Atualmente, nós estamos pensando em propor oficinas, mas em tempo real, de forma que eu estou mediando daqui de Uberaba e os tutores e os alunos desenvolvendo a atividade nos seus polos; mas isso ainda não está vigorando, está em planejamento, em discussão. Outra forma também de verificar se uma atividade está dando certo ou não, é pedir o retorno do aluno, porque ele manda, pela Central de Mensagens, se ele gostou ou não; ou então ele envia sugestões. Há tutores presenciais que também passam para nós um retorno, conversando com a equipe daqui e, daí, podemos fazer essa adaptação, esse ajuste. Eu acho esse *feedback* importante, porque a gente não tem condições de estar lá presencialmente, mas, tendo o retorno, nós tentamos modificar dentro das possibilidades.

... O momento em que eu aceitei o convite para trabalhar na EAD, inicialmente, foi um desafio, eu me senti insegura. Por isso eu fiz a especialização aqui na universidade, logo que

eu fiquei sabendo... Eu falei: “Eu quero me inscrever, eu quero participar”. Eu quis fazer tudo, ler bastante e estudar, porque eu me sentia insegura e não tinha uma formação específica na área. Eu queria fazer, porque eu vi que era algo que não ia retornar, que realmente a educação a distância veio para ficar e ser modificada com o passar do tempo. Então, eu senti essa necessidade. Inicialmente, eu me sentia um pouco insegura e, a partir da vivência, do dia a dia, dos cursos que nós tivemos para gravar aula, para montar oficina, para ministrar as aulas, para elaborar as atividades abertas e fechadas, para inserir material no AVA... Tudo isso, nós participamos de um processo formativo e isso foi importante, porque eu percebia que a minha insegurança e a minha dúvida não eram só minhas; eu percebia que outros colegas também tinham essa dúvida. Além disso, nós passamos a ter aqui no curso de Pedagogia, de quinze em quinze dias, toda segunda-feira, uma reunião pedagógica. Nela, nós levantávamos as necessidades que íamos percebendo e o grupo de Pedagogia, que é um grupo grande de professores, tentávamos modificar para atender essas necessidades, porque muitas coisas, em termos de propostas acadêmicas, às vezes, se iniciam com o curso de Pedagogia. Então, ao iniciar com o curso, nós tínhamos que fazer um acompanhamento mais minucioso, observar mais e ir tentando fazer as modificações. E, muitas vezes, também, o curso estava em andamento com os professores produzindo material. E foi um desafio!

Para a função de tutor online, nós tivemos formação para ser o professor mediador, sempre incentivando, ajudando, colaborando... Nós temos uma clientela de alunos que, às vezes, não teve acesso à escola (sic) ou que se afastou dela ou que evadiu ou que ficou muitos anos sem estudar. Então, quando esse aluno retorna, ele tem uma certa dificuldade, principalmente para trabalhar no ambiente online com o computador. Para esse processo de mediação, nós tivemos cursos. Eu acho que o curso é muito importante, mas é, no dia a dia, na prática, que você vai vendo como é que você tem que melhorar, de forma a incentivar esse aluno e passar segurança para ele. Nós tivemos cursos para nos prepararmos para a mediação, mas eu acho que é o dia a dia que vai te dar segurança para lidar com o aluno.

... No final de 2016, nós tivemos uma formação que foi exatamente isso. A equipe de coordenação pedagógica coletou dados – mensagens de alunos pedindo algum tipo de ajuda – para que nós, professores-tutores online, analisássemos em uma oficina, com professores de diferentes cursos, diferentes formações. A partir dessas situações, nós começamos a levantar o que nós podíamos fazer. O que a gente vê é que, às vezes, nem todos os professores têm o tato para lidar com esse aluno que está do outro lado. E, no dia a dia, a gente tem tantos alunos que, às vezes, você nem percebe e começa a fazer respostas em série e não percebe esse lado; por isso, é importante refletir. Eu mesma em vários momentos dessa oficina comecei a refletir

sobre o meu ato, como eu estava fazendo com os alunos e eu percebi que eu tinha que melhorar. Em vários aspectos, eu tinha que melhorar. E assim a gente procura fazer... Melhorar cada vez mais, enquanto tutora, enquanto pessoa, enquanto professora.

Esses momentos de formação acontecem periodicamente. Nós tivemos no final do ano de 2016 e também na semana de planejamento no início do ano letivo de 2017. Na última semana, nós tivemos uma hora de formação; na próxima segunda, haverá outra hora de formação sobre a ética do professor. Na universidade, existe um projeto institucional de formação de professores. São eventos abertos à comunidade docente. O professor que quiser participar... Tem alguns momentos formativos que são direcionados ao professor do presencial e outros que são para nós que trabalhamos na educação a distância. Mas todos têm a oportunidade de fazer. Basta querer, fazer a inscrição – que é rápida e automática pelo AVA – e participar. Nós temos certificado, dá para atualizar o Lattes.

Eu acho que essa transição da sala de aula presencial para a sala de aula online é bastante desafiadora... No presencial, você planeja a aula, você entra, você está vendo os seus alunos. Eu gosto muito de andar, de ficar observando ali. Não sei se é por causa da minha formação, eu era professora da educação básica, professora alfabetizadora; então, eu sinto a necessidade de ver, de olhar, de andar, de acompanhar corpo a corpo, mais de pertinho. Na educação a distância, minha limitação é essa, porque o aluno está do lado de lá; eu simplesmente vejo a foto; mas alguns nem colocam foto... Imagino esse aluno pela leitura, pela escrita, pela forma como ele reage; alguns são extremamente educados, mas tem alguns que ficam nervosos; falam coisas que você tem que saber contornar e mostrar o outro lado, ajudando, oferecendo tudo para que ele realmente compreenda. Uma coisa que eu percebo também é a falta de leitura do aluno. Eu diria que não é a falta de tempo, mas a ausência... Eles não leem. Eles têm uma certa limitação para interpretar. Quando ele te faz a pergunta; pela pergunta dele, você já percebe que ele não leu o material. A gente percebe que, por mais que você elabore o material, que você disserte de forma clara, objetiva e coerente, você pensa: “Quem vai ler, vai ler e vai interpretar dessa forma que eu estou solicitando?”. Mas você percebe a falta de leitura. Uma dificuldade, uma limitação que eu percebo é a falta de leitura.

... Sinceramente, eu não encontrei um caminho para lidar com essa questão. Eu já pensei... O que eu faço são sugestões: “Por favor, entre novamente no ambiente, leia a orientação, assim, assim...”. Às vezes, eu vou lá no ambiente do aluno, abro, dou um *print*, copio a orientação, coloco ali e falo para o aluno: “Olha, se você não entender; me mostra...” Às vezes, é uma dúvida que você percebe que ele não leu. E a forma que ele te pergunta, não tem como você saber o que ele quer te dizer. Às vezes, eu falo: “Por favor, seja mais claro” ou

“Qual aspecto você não compreendeu?”. Agora mesmo, eu recebi uma pergunta assim: “Leia a minha resposta”. Eu entrei na minha sala de aula, mas como eu sou tutora de várias disciplinas, eu vi a disciplina, mas eu não sabia a qual semana de atividades a aluna estava se referindo. À quarta semana? Nós tivemos um momento em que a primeira, a segunda, a terceira... As três primeiras semanas estavam abertas. O aluno não coloca a pergunta e eu tenho que entrar lá no sistema, verificar, pela resposta dele, adivinhar ou deduzir qual é a pergunta. Daí, você pode estar fazendo algo errado... Então, eu não tenho ainda uma solução de como fazer esse aluno ler com mais proficiência.

... Eu acho gratificante produzir seu material e ver o retorno dos alunos em termos de aprendizagem. Da mesma forma que nós temos limitações, nós temos também os alunos que deslancham, que saem bem, que passam nos concursos, que nos dão *feedback* positivo, que escrevem bem, que dão continuidade aos estudos com outros cursos... Para mim, o que é marcante é você acompanhar o processo ensino-aprendizagem, você ter esse *feedback*, você perceber também que, às vezes, você elaborou uma questão que não estava muito boa e, pela própria observação do aluno, ele te leva a repensar, a refazer; então, é um momento de crescimento contínuo... Por isso, eu acho importante essa formação continuada, porque ela possibilita refletir sobre a minha prática pedagógica e a fazer as alterações necessárias. O que eu acho importante é esse crescimento, tanto pessoal quanto profissional. À medida que eu vou percebendo, eu também vou melhorando a minha prática. Agora, ficam os desafios – como a leitura e a escrita.

... Eu tinha 12 disciplinas como tutora online. Algumas dessas disciplinas me exigiam mais, como orientar TCC, orientar o aluno a construir um projeto de pesquisa. Quando é da minha área, Pedagogia ou Letras, torna-se um pouco mais fácil; principalmente a Pedagogia, que é a minha prática e o curso em que eu trabalho. Agora, quando vem um projeto ou um TCC da química ou da história, por exemplo, eu tenho muitas dúvidas e, daí, eu preciso recorrer a um professor daquele curso para me dar um *feedback*. É bom porque eu também aprendo. Eu aprendo com o professor e aprendo com o aluno. Eu já li projetos superinteressantes e eu estou aprendendo também. Agora, tem coisa que eu não tenho domínio; por exemplo, matemática. Às vezes, eu tenho algum projeto que eu desconheço totalmente, pois é uma área com a qual eu não tenho afinidade. Nesse caso, eu preciso recorrer aos meus colegas e eles sempre, sempre estão disponíveis.

... Eu tenho uma disciplina que está em andamento. Eu estou escrevendo, fazendo muitas coisas, gravando aulas; eu sou a professora-responsável, assim como também de outras disciplinas... Eu tenho também professores-tutores para serem orientados. Eles também têm

dúvidas... Eu tenho tutor que é da área de Letras e que está atuando na disciplina do curso de Pedagogia. Assim como tutores do curso de História, de Química, de Pedagogia... Então, eles trazem essas questões para nós também. Da mesma forma que eu tenho dúvida e recorro aos colegas, eles também têm dúvida e recorrem a mim em alguns momentos.

No meu dia a dia como professora-tutora online, a primeira coisa que eu faço é entrar no e-mail institucional, porque pode vir alguma novidade ou alguma alteração. Essa é a primeira coisa que eu faço. Após, eu já vou para o Tira-dúvidas. Agora, se tem o SAE, em que o aluno encaminha uma dúvida que necessita de uma resposta mais imediata; para mim, já se torna prioridade, porque eu tenho 24 horas para dar o retorno. De modo geral, eu inicio com o e-mail; depois, entro na visão do tutor online e, se tem o SAE, eu primeiro respondo; depois, eu vou para o Tira-dúvidas e para a Central de Mensagens. A gente também tem a ‘Palavra do Tutor’. Toda segunda-feira, encaminho uma mensagem de alerta: “Fique atento a prazos. A terceira semana está iniciando...”. Eu sempre olho na página do aluno e faço algum alerta, alguma chamadinha. Próximo do final de semana, eu sempre dou um *feedback* geral para todos; uma mensagem com ‘bom final de semana’, ‘qualquer dúvida’... Se tem, por exemplo, um feriado prolongado, eu também coloco: “Estarei ausente nesse período, nesses dias por causa do feriado...”. Depois, eu vou para as questões avaliativas e correções. Conciliando tudo para não atrasar.

... Quando as questões abertas estão disponíveis para avaliação, eu sempre tenho que ser rápida, ágil demais. Antes das questões abertas, dos TCC e dos projetos, que são muitos, eu acho que fica um pouco mais fácil para acompanhar. Mas questão aberta, projetos, TCC e várias dúvidas, eu preciso agir mais, eu sinto que parece que eu tenho que trabalhar o final de semana para dar conta.

... Eu acho fácil navegar na sala de aula online, porque eu venho acompanhando desde o início, há muitos anos. Quando tem alguma alteração, nós recebemos pela Central de Mensagens. Como eu sou curiosa, eu já leio e já quero testar. Se eu não entendi, eu pergunto para algum professor: “Eu não entendi, você entendeu como é para fazer?”. Este ano, nós começamos a ‘Palavra do Tutor’. Eu achava que eu tinha que mandar uma mesma mensagem para cada turma separadamente. De repente, eu descobri um recurso que me permitia mandar essa mensagem para todas as turmas ao mesmo tempo. Então, as ferramentas facilitam bastante. No começo, pelo fato de desconhecê-las, a gente comete alguns deslizes. A partir do momento que você as percebe, elas ajudam bastante, elas colaboram com a gente.

... No ambiente virtual, eu posso conversar com alguns atores do processo educativo. Pela Central de Mensagens, eu posso conversar tanto com os alunos quanto com o diretor do

curso ou com outros professores. Às vezes, se eu estou escrevendo uma mensagem e o colega está presente, eu já levanto e já converso, porque eu acho mais rápido, pois organizar o pensamento e escrever sempre exige mais a parte de reflexão e de organização. Em alguns casos, existe a possibilidade de resolver isso mais rápido. Agora, se é algo mais específico, eu prefiro conversar pessoalmente e tirar a dúvida no ato.

... No AVA, nosso contato geralmente não é em tempo real. Eu chego e já tem a mensagem. É uma interação mais entre aluno e professor. Às vezes, pode ter uma mensagem de outro professor que encaminha uma dúvida para mim. Alguns professores encaminham pelo e-mail institucional e outros pela Central de Mensagens. Eu procuro dar o retorno, porque, como eu sou 40 horas, todos os dias eu estou aqui, inclusive sábado. Todos os dias, eu dou retorno tanto para algum colega quanto para o aluno.

Quanto às disciplinas que estou acompanhando como tutora online, nesse momento, algumas fogem do meu total domínio. Tem várias disciplinas do curso que nós da Pedagogia temos que ter uma visão geral, mas tem coisas que não são da minha especialidade, até mesmo pela minha área de formação. Aquilo que se refere à minha área de formação, eu tenho mais facilidade. Quando a disciplina não está na minha área de atuação – história da educação, por exemplo – eu não tenho tanto conhecimento. Quando a dúvida está ali, eu tenho que abrir o livro, ler, procurar aquela resposta; e tem muitos alunos para dar essa assistência. Se o professor-responsável está ali, eu vou e pergunto para ele, porque tem coisas muito específicas, que eu não tenho domínio. Ou, por exemplo, de outras áreas, exatas, que eu não domino; então, eu preciso procurar ajuda. Mas nós chegamos em um momento na instituição em que nos é solicitada a escolha das disciplinas em que queremos atuar. Então, eu quis colocar disciplinas que eu não deveria ter colocado. Agora, chega uma disciplina para mim e eu me embaraço um pouquinho; mas eu fui a culpada, porque eu fui assinalando tudo o que eu via na frente por entender que era o momento para aprender... O material está ali, as orientações estão ali, só que não tinha tempo de ler e de estudar tudo relacionado à disciplina para depois orientar. Eu vou lendo, vou orientando o aluno e, pelo questionamento dele, eu vou procurando as respostas. É uma forma de ampliar seu conhecimento para outras áreas. Eu optei nesse sentido, mas tem hora que eu me embaralho.

... É possível ter acesso aos materiais didáticos de uma disciplina, mas não com muita antecedência, porque existe um período para que os vínculos de tutoria sejam liberados. Quando isso acontece, eu já vou nas disciplinas e já inicio, pelo menos, uma leitura geral para ter uma noção... Principalmente, quando é uma disciplina que não faz parte do meu domínio. Então, eu não tenho muito tempo disponível para ler. À medida que vai surgindo a dúvida, é

que eu vou lendo e, se não dá tempo, eu procuro o professor-responsável da disciplina para mais esclarecimentos.

... Quanto à interação entre os alunos, eu não consigo estabelecer. Eu consigo estabelecer interação, por exemplo, no início da semana, quando eu mando uma mensagem para todos. Agora, os alunos também dão o *feedback* da nossa atuação, da nossa mediação. Lá no AVA, tem umas estrelinhas... Eu sempre acompanho e, quando eu tenho muitas estrelinhas, eu fico feliz! Quando tem poucas, eu penso no que eu preciso melhorar, o que está acontecendo que eu não estou dando o *feedback* necessário para esse aluno ou ele não está percebendo. Fica uma incógnita e eu fico pensando... A gente tem que ter muitas estrelinhas... Quando tem menos, a gente fica questionando o motivo. Essa interação entre o aluno e eu, professora-tutora, acho que é mais presente; eu não consigo fazer a interação entre eles. ... Eu entro na oferta e tem um certo número de alunos que estão vinculados a mim, mas eu não tenho muita noção; somente quando eu abro especificamente cada oferta de uma disciplina. Quando eu abro, eu vejo uma lista enorme, com uma imagem do aluno, com o RA [registro acadêmico] dele. Então, essa interação entre eles eu não consigo fazer.

... Nós já tivemos aqui o fórum temático; tivemos essa possibilidade de interação; tinha também o trabalho em grupo... No momento, não tem nenhuma disciplina que tem fórum e não tem nenhuma disciplina em tempo real; por exemplo: “Hoje, às 8 horas, nós vamos nos encontrar para um bate-papo...”.

... Para traçar o perfil cognitivo do aluno, eu faço assim... No curso de Pedagogia, os alunos que são portadores de diploma... Eles já fizeram uma licenciatura, já são professores e um número significativo já está atuando em sala de aula. Você percebe a leitura, a escrita e, até mesmo, a forma dele perguntar, que é diferente daquele aluno que nunca fez um curso de graduação. Pela foto, a gente faz uma leitura, não deveria fazer, mas a gente faz uma leitura da foto. Eu olho um pouquinho... “Ah, o aluno é de Cariacica, no Espírito Santo...”. Ou também é a ficha do aluno... Eu passo o olho para ter uma ideia, porque, às vezes, ele descreve o que ele gosta de fazer, onde ele mora. Às vezes, ele mora na fazenda, tem dificuldade com a internet. Então, você trabalha com essa ideia da subjetividade. Eu não sei se é assim, mas é bem nesse sentido.

... Quando eu tive a oportunidade de viajar e de dar aulas nos diferentes polos, eu tinha a questão da identidade cultural do aluno com um pouco de mais precisão. Eu fazia essa leitura de uma maneira mais precisa. Se eu estava em Juiz de Fora, eu tinha um olhar que era diferente quando eu estava em Sergipe. Eu tinha esse olhar e eu já trazia isso, e meus colegas também tinham esse olhar. Era até uma maneira da gente conversar: a linguagem deles, os

costumes... Nós tínhamos a possibilidade de frequentar alguns lugares. Nós íamos às feiras. No Maranhão, nós ouvíamos aquele sotaque, íamos àquela escola. Então, na sala de aula online, eu tenho uma impressão, mas eu não tenho esse dado concretizado como tinha vendo e vivenciando a realidade dos alunos. Agora, eu vejo, eu leio, eu percebo a leitura e a escrita desse aluno, a forma dele expressar... Quando o aluno escreve de uma forma indevida ou quando ele não usa acentuação... Nesse momento online, só quando ele liga – porque ele tem essa possibilidade – e, pela própria escrita dele, eu posso imaginar a realidade em que ele está inserido.

... Quando eu vou escrever material, eu procuro escrever numa linguagem didática, porém, levando em conta – e eu aprendi isso no IFE com professoras mais experientes – “Quando você for escrever, preocupa com aquele que vai ler...”. Será que quem vai ler, vai entender exatamente da forma com que você escreveu? Eu tenho essa preocupação; eu leio e, em determinado momento, eu peço para outra pessoa ler; depois, eu deixo o texto lá “dormindo” e, quando eu volto, eu vou ter um outro olhar sobre aquele texto ou questão e, mesmo assim, nós temos uma equipe que lê nosso material, faz a correção. Eu percebo também o *feedback* do aluno, porque, às vezes, alguma alternativa não ficou bem-elaborada ou, às vezes, até um erro de digitação; mas eu me preocupo, sim, até por ser da área de Letras.

... Quando eu vou fazer a correção das atividades, eu procuro ler o texto do aluno para ter a visão do todo. Depois, eu retomo essa produção. Ao voltar, se o texto está bom, eu falo que o texto está coerente, está muito bem-elaborado, muito bem-organizado; então, eu dou os parabéns e anoto os pontos positivos que eu percebi; a linguagem clara... Eu já tenho o meu “roteirinho” pronto para evitar esquecer. Às vezes, o *feedback* que eu dou para um aluno, não é o mesmo que eu dou para outro; isso evita a comparação entre eles... Eles podem morar na mesma cidade ou, às vezes, têm um grupo de estudos no polo... Para evitar isso, eu já tenho mais ou menos o “roteirinho”.

Eu elaborei esse roteiro, que está nos meus arquivos. Quando necessário, envio para os alunos. Quando o trabalho não está bom, eu baixo na área de trabalho, leio e, depois, eu volto dando os destaques em amarelo e coloco, ainda, a observação. Às vezes, eu uso aquela caixinha de texto do *Word*, mas tem aluno que não consegue acessá-la, que não tem esse conhecimento. Para mim, é fácil, porque, a partir das minhas observações, ele vai retornar, vai fazer as correções e, por fim, eu retorno naqueles pontos anteriormente destacados... Mas eu destaco em amarelo e, no finalzinho, eu falo: “Olha, aqui você poderia ter completado assim, assim...”; “Volte na página tal e leia essa palavra...”. Eu oriento o necessário para essa leitura. Se for só a língua portuguesa, se for algo que não tem sentido ou algo que não tem nada a ver,

eu sugiro leia aqui, verifique aqui... Eu elaborei uma questão e uma menina, da forma como ela interpretou, ela quis dizer que o meu texto não estava bom e que eu tinha que melhorar. Então, eu pensei: “Não é o contrário...”. É ela que tem que perceber que ela não interpretou devidamente cada uma das alternativas. Eu copio a afirmativa e, na sequência, eu faço algumas questões: “Aqui, eu disse que o professor precisa planejar atividades para atender às necessidades da turma...”. Ela respondeu: “Mas eu não preciso também atender às necessidades individuais?”. Eu perguntei para ela: “Quando eu digo que o professor vai planejar atividades que atendam à turma, ao grupo, eu não estou incluindo a todos, inclusive à individualidade?”... Cria-se um diálogo entre professor e aluno. Tem aluno que dá continuidade a esse diálogo. Mas, como são muitos, eu tenho que voltar, reler, acompanhar o que eu fiz, para dar continuidade. Agora, tem alunos que não. Eles acham que seu *feedback* atende e agradecem; outros não agradecem e fica por isso mesmo. Mas fez-se um diálogo e é bem interessante... Tem momentos em que eu vou refletir sobre a minha escrita, porque, às vezes, eu não fui tão clara ou objetiva quanto deveria ser.

... Como sou professora-responsável e professora-tutora, eu tenho esse olhar das pessoas... Eu consigo fazer isso melhor, porque eu elaborei o material e estou acompanhando o processo. Quando é um material elaborado por outro professor, que eu não tenho a visão detalhada de cada semana; então, o meu retorno para o aluno não é tão produtivo... Então, eu precisaria desenvolver essa autonomia. Quando eu recebo: “Ah, professora, eu não estou entendendo nada!”. Eu intervenho: “Você não está entendendo nada em relação a quê? Em relação ao texto? Em relação à questão? Por favor, coloque o que você não está entendendo para eu pode ajudar...”. Quando é uma disciplina que eu domino, eu já faço isso com muito mais tranquilidade. Inclusive, lançando novas questões para instigar esse aluno... Quando eu domino o conteúdo, eu consigo “jogar” mais questões. Levar a novas reflexões. Quando eu não domino muito bem, eu dou uma pausa, volto no material, eu tenho que ler, eu tenho que ficar mais segura para lançar outros desafios para ele. Quando não, tem que recorrer aos colegas.

... O nosso local de trabalho, para mim, é perfeito. Cada professor pode usar o computador da instituição ou pode usar o dele – eu uso o computador da instituição. Nós temos na instituição os diferentes setores e, em caso de qualquer questão indevida ou que eu preciso tirar ou se eu mexer naquela questão, já posso recorrer ao profissional da TIC que vai me orientar, que vai me ajudar... Se tem uma videoaula que não está postada e o aluno está me cobrando, eu mando uma mensagem ao setor que pode resolver. Mas eu tenho mania de ir lá no setor para resolver de maneira mais rápida. Eu acho que esse tipo de coisa facilita em todos

os sentidos. Todos os colaboradores têm o mesmo objetivo, que é o processo ensino-aprendizagem do aluno – o nosso foco é o aluno. Às vezes, o que me atrapalha um pouquinho é que, por ser um espaço coletivo, com vários professores, teve um momento em que os alunos vinham tirar dúvida presencialmente. Então, ao meu lado, tinha um professor e um aluno; do outro lado, um professor e um aluno. Isso não existe mais, porque, agora, há um espaço específico para orientarmos esses alunos. Em determinados momentos, há um número maior de professores-tutores e, tanto eu quanto outros, a gente conversa. Às vezes, eu preciso me concentrar para ler; eu preciso me concentrar para ler a resposta do aluno ou mesmo para escrever, para elaborar. Eu preciso de atenção, concentração e silêncio, e o ambiente, como eu disse... Então, eu não posso falar que ele é perfeito... Em algum momento, a fala dos meus colegas, dos meus pares, e a minha também, pois em alguns momentos estou conversando... Isso atrapalha um pouquinho, porque eu não uso fone... Quando eu vou estudar, eu preciso de silêncio. Quando eu fui alfabetizada, a gente falava alto e repetia. Quando eu estou preparando as minhas aulas, eu gosto de falar alto, de ler em voz alta. Se eu estou estudando, eu estudo em casa. Vou preparar para gravar, eu preparo em casa. Eu gosto de falar alto e, aqui, eu não consigo fazer isso. Eu pego uma sala vazia, porque tem salas vazias, principalmente à tarde... Eu posso ir para outro espaço para planejar, mas eu gosto de ficar na sala de tutoria, porque, às vezes, um aluno liga e eu posso atender.

... Entre os professores do curso Pedagogia, existe uma relação mais próxima. Com alguns, eu tenho mais liberdade. Com outros, não é que eu não tenha liberdade, mas eu é que fico sem jeito, porque, às vezes, é uma área que eu não domino muito, em que não tenho conhecimentos mais profundos. Nós temos, aqui, essa disciplina, ‘Fundamentos Antropológicos e Sociológicos’, eu tenho uma visão superficial. Eu não me vejo com competência para dar sugestões... Talvez pedagógicas... Se o professor precisa preparar uma oficina e precisa estabelecer a relação entre as disciplinas do curso, eu posso contribuir nesse sentido. Mas, em relação à questão, em relação à resposta, às vezes, não. No curso de Pedagogia, com alguns professores, eu tenho mais liberdade. Só que eu procuro falar com um jeitinho para não magoar. Eu me preocupo muito com o outro. Eu não vou fazer com o outro, o que eu não gostaria que fizessem comigo. Eu chego e falo: “Recebi uma dúvida assim, assim... O que eu faço?”. É sempre nesse sentido; mas eu fico com receio.

Eu tenho um bom relacionamento com a diretora do meu curso, até porque ela era professora-tutora. Quando ela recebe as nossas dúvidas e as nossas necessidades, eu acho que, por ela também ter sido professora-tutora... Ela também participou dessas formações, ela também esteve ali no dia a dia fazendo aquilo que nós fazemos hoje; então, eu tenho

afinidade. Como ela já conhece cada uma de nós, ela direciona nosso trabalho. Por exemplo, ela me perguntou “Você gostaria de escrever [material didático] para a Educação Infantil?”, porque ela sabe que eu gosto. Ela conhece mais ou menos o perfil de cada um. É bem interessante isso, porque, pelo fato dela já ter sido tutora, ela conhece bem.

... Às vezes, eu encaminho a dúvida para a equipe da TIC, mas, acho que não faz parte do meu perfil... Eu prefiro ir lá pessoalmente, porque, além deles me explicarem, já me mostram onde estão as coisas que eu devo fazer – então, eu prefiro. Todas as vezes, eu fui bem-atendida por todos; se um profissional não estava, o outro me atendeu. Então, eu não tenho o que reclamar.

Sobre me sentir parte da instituição... Eu me sinto; e com muito orgulho. A minha formação foi aqui – eu fiz Letras aqui, fiz minha especialização aqui e fiz meu mestrado aqui, esses cursos de formação foram feitos aqui. Eu estudei aqui no curso de mestrado, porque eu ganhei uma bolsa e, logo que eu terminei, eu fui contratada. E tudo aquilo que eu investi, quando eu paguei, eu já tive o retorno, porque, como professora da educação básica, meu salário não é bom e o meu salário aqui é relativamente bom, devido ao local onde nós moramos, para mim é muito bom. Os aspectos que me fazem gostar da instituição... Eu fico emocionada... Porque, aqui, eu pude melhorar a minha vida... Melhorar a minha condição... Estudar. Fazer o meu mestrado. Viajar de avião – eu nunca tinha viajado. Poder ficar em hotéis bons. Então, eu gosto muito daqui. Eu gosto do que eu faço e, se hoje eu estou aqui, eu posso dar um futuro melhor para a minha filha, o meu filho – que, se Deus quiser, o ano que vem ele estará aqui também estudando. Eu pude ter o meu carro, a minha casa; eu posso fazer o meu doutorado – eu tenho até condições de pagar – mas... Aqui, me dá possibilidades que eu não tive como professora da escola pública por causa do salário também. Mas, lá, também... se, hoje, a minha prática é assim é graças também à escola pública, porque foi lá, com os alunos, com as crianças, que eu aprendi e, hoje, eu posso contribuir com esses professores das licenciaturas e contribuo com os professores da escola pública porque, antes eu estava na sala de aula; hoje, eu ministro cursos para eles. A prática da sala de aula é que me dá essa segurança de proporcionar a esses novos profissionais aquilo que eles precisam em relação à formação. Então, eu gosto muito do que eu faço aqui.

... Pensando sobre distanciamentos e aproximações entre a prática pedagógica no ensino presencial e não presencial, eu percebo que tanto um quanto outro são modalidades diferentes. No presencial, eu posso desenvolver práticas com os alunos e para os alunos em tempo real. Na EAD, eu preciso fazer isso de uma outra forma. Se, no presencial, eu faço uma atividade com os alunos, ali, ao meu lado, interagindo e eu fazendo as intervenções em tempo

real; com os alunos da EAD, eu preciso usar de outras estratégias... Quando eu elaboro uma oficina, posto e encaminho para eles, eu não sei como eles vão receber... Até mesmo, pela experiência que cada um tem. Eu vejo que eu preciso me adaptar. Na educação, algumas coisas acontecem de maneira mais lenta... Nesse sentido, eu preciso fazer uma adaptação por meio das ferramentas interativas, mas, mesmo assim, eu percebo uma certa limitação em relação ao meu trabalho.

... Eu acho que a experiência docente construída no presencial me ajuda de uma forma muito positiva. Lá na sala de aula, eu preciso pesquisar, planejar... Eu montei as atividades para os alunos e isso me possibilita um crescimento pessoal. À medida que eu estou estudando, eu estou desenvolvendo. Se eu não tivesse a experiência do presencial, eu acho que seria um elemento dificultador para eu trabalhar tanto na questão da mediação quanto na elaboração do material. Acho que a minha experiência no ensino presencial e a minha formação também, são elas que me possibilitam trabalhar da forma que eu trabalho na educação a distância. Não sei se eu não tivesse essa experiência, se eu realizaria o meu trabalho tão bem da forma que eu posso realizar. Tanto que eu te disse que eu gosto de planejar e aplicar com as alunas do presencial para eu saber se vai dar certo ou não e como é que vou aplicar essas atividades no ambiente virtual, porque lá tem outras ferramentas. Embora a gente saiba que o vídeo possibilita ao aluno assistir... Mas eu acho que essa experiência me possibilita construir essa ponte.

... A experiência docente do ensino presencial também me ajuda... Ajuda bastante, porque eu percebo que a mesma dificuldade que os nossos alunos da modalidade EAD têm... Uma deficiência... Uma certa limitação em relação à escrita e à leitura ou à falta de leitura, deixam de ler... Às vezes, uma dificuldade na interpretação; isso é fruto da forma como a língua portuguesa é trabalhada na escola; até mesmo, pelas diferentes concepções... Eu percebo que os nossos alunos – não é porque estão no presencial – que eles leem bastante, que eles escrevem bem, que eles têm essa facilidade, não! Nós percebemos que eles também têm suas limitações. Às vezes, a gente passa o texto com antecedência, você motiva, você mostra o objetivo, o que nós vamos ler, o que nós vamos escrever... Quando você chega na sala, você repara quem foi que tirou xerox, quem é que leu, quem é que anotou as ideias principais...

Para lidar com essas dificuldades de leitura no presencial, eu crio algumas estratégias. Eu já imagino o número de alunos que não vão ler, já copio uma quantidade de textos para trabalhar em grupo. Quando eu chego, tem aluno que olha para mim: “Ai, esqueci a leitura!”. Ele sai e vai xerocar naquele momento, para ler e para trabalhar na sala. Assim, já não vai ter aquela discussão tão proveitosa quanto poderia ter... Outros alunos pegam o celular, abrem e

baixam o texto ali na hora e vão ler. Tem aluno que, se eu passo algumas questões no quadro, ele pega o celular e tira a foto. Tem aluno que se eu disser que aquele fragmento de texto é da página 60, ele tira cópia somente daquela página. Já usei várias estratégias e acabo percebendo que elas não dão certo... Essa semana, por exemplo, aconteceu. Era para ler umas oito páginas; eles não tinham lido. Então, eu dividi o texto em partes e a sala em grupos para identificar as ideias principais e explicar. Essa parte você, e essa, e essa... E o que eles fazem? Eles fragmentam o texto ainda mais – porque cada um lê só um trecho – e eu percebo que essa estratégia não dá certo. A gente não pode ficar usando sempre as mesmas estratégias. O que eu estou iniciando agora e também estou aprendendo – comecei no final do ano, participei de uma oficina – são as metodologias ativas. Estou lendo, estudando e, inclusive, colocando como leitura complementar para os alunos que serão professores, tanto do presencial quanto da EAD. Eu mostro para eles que é uma leitura que não será cobrada em prova, mas que é importante, sobre o processo híbrido em educação. Desde o ano passado, já usávamos essas leituras com os alunos do curso de educação física e, desde o começo desse ano, estamos também aplicando essa metodologia com os alunos do curso de Pedagogia presencial. Então, estou aplicando e aprendendo com os alunos... Eu separo os textos e peço a eles para ler com antecedência para fazermos um roteiro de atividades na sala. Quando eles chegam na sala de aula, eu dou 20 minutos para a releitura. Eu elaboro uma ou duas questões fechadas sobre o texto e eles têm que responder. Eu recolho o gabarito. O passo seguinte é fazer uma dinâmica de forma que eles vão interagir em grupos 1, 2, 3, 4, 5; 1, 2, 3, 4, 5... Eles têm que sentar juntos e discutir o texto. Então, se vale 5,0 pontos, eu atribuo quanto pontos vale individualmente e quanto em grupo... Eles podem ler juntos e responder novamente o que eles responderam individualmente no primeiro gabarito, que eu já recolhi. Mas, agora, eles terão o momento de reler o texto, discutir com os colegas... Ao discutir, eles podem rever suas respostas e perceber qual é a resposta correta. Se ele perdeu algum pontinho na parte individual; ele pode se recuperar. Mas eu só estou trabalhando dessa forma, porque eu aprendi com outro professor, da fisioterapia e da medicina, e está dando certo. Os alunos estão lendo... Mas eu estou começando agora e o resultado tem sido positivo. Eu só tenho que escolher o texto com cuidado para que ele se adeque à aula.

... Para ser um bom tutor, primeiramente, eu acho que o professor precisa gostar de ser professor. É uma profissão que tem que assumir: “Eu gosto de ser professor”. Segundo, ele tem que acompanhar o processo ensino-aprendizagem; acompanhar o professor da disciplina; interagir; ter um roteiro de trabalho, no sentido, de todos os dias dar um retorno para o aluno; porque, quando eu chego, às vezes, já tem e-mail... Dentro da semana de trabalho, eu vejo o

que é prioridade. Essa semana, eu tive que gravar quatro aulas; então, aquilo mexeu profundamente comigo; porque eu tinha fazer isso estando na sala de tutoria, preparar e estudar. Então, foi uma semana mais tensa, porque a gente fica preocupada com a imagem, com a fala, com o que a gente vai fazer. Outra coisa que eu acho muito importante para o professor-tutor, além de acompanhar os alunos, é estudar, investir na sua formação continuada, não achar que sabe tudo, ser humilde... Ele tem perceber que, em certos momentos, o aluno fala de maneira ríspida e ele não pode responder da mesma forma, porque o aluno também tem razão... Preocupar com a linguagem; falar com o aluno sem magoar, mas dando o auxílio necessário, acompanhando o aluno no processo sem ficar criticando; colocar-se no lugar dele. Penso que a gente precisa ser um tutor bem presente; eu penso dessa forma porque eu faço curso a distância e eu percebo a minha necessidade, mesmo tendo lido e estudado... Então, penso que é necessário se colocar no lugar do outro, porque ele pode não ter tido a mesma oportunidade que eu tive. Outra coisa é que o tutor tem que estar aberto a aprender, a receber críticas tanto dos colegas – como eu falei anteriormente, a gente tem que ter todo um jeitinho especial – quanto do aluno. Às vezes, o aluno não tem razão e vem bravo, inclusive, com pedradas, e, quando você vê isso pela escrita, você precisa ter um controle emocional, saber responder de forma a não ofender, de forma a dar o retorno sem ele perceber que você não gostou da forma como ele escreveu. Ele está te maltratando, mas você não vai demonstrar isso para ele. Então, é um jogo; e a linguagem perpassa isso; ela é fundamental.

... Até dezembro [de 2016], eu estava fazendo a disciplina do doutorado como aluna especial. Na prefeitura, eu tanto faço cursos de formação quanto também ministro esses cursos. Nós temos uma parceria com uma universidade pública mineira, pois eles estão implantando um programa de educação a distância. Como eu trabalho na prefeitura, foi selecionado um grupo de professores com experiência na EAD e nós montamos umas disciplinas. Quem participou do curso foi um grupo de professores da prefeitura e um grupo de professores e técnicos dessa universidade pública, um polo de uma cidade do estado de São Paulo e outra turma em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Foi feita uma parceria nesses termos e eu era professora-responsável por duas professoras-tutoras sem experiência. Eu acompanhava o trabalho delas, direcionava... Eu orientava e acompanhava o *feedback* dos alunos para orientar essas professoras e para revisar o meu material também. Nós tivemos o curso de formação e o certificado. Em outra universidade pública mineira, eu participei de vários cursos, como a ‘Escola que Protege’, um curso de 120 horas a distância. Fiz também cursos de formação de tutor por outras instituições de ensino públicas, quando eu era tutora. No momento, eu estou fazendo um curso sobre metodologias ativas e sobre

aprendizagem híbrida, pelo Portal Veduca, que é gratuito e, por isso, não tem certificado, mas alguns têm. No momento, são esses que eu estou fazendo.

... No programa de formação de professores de uma instituição pública mineira, eu fui tutora do primeiro curso de Pedagogia da Universidade Aberta, implantado aqui em Uberaba, em 2005 e 2006. Eu não tinha nenhuma experiência. Nós tivemos uma formação nessa instituição. Ficamos em Belo Horizonte uma semana, em um hotel próximo da universidade e tivemos toda a formação. Lá, era plataforma Moodle e nós ganhamos a apostila, fizemos laboratório, aprendemos a trabalhar. Eu ia ser tutora-presencial, porque tinha tutor-presencial e a distância. Eu tinha 20 horas semanais. Eu ficava no polo presencial, acompanhando o processo e tirando dúvida das alunas. A metodologia era diferente, porque o material era do Veredas. Eu tinha que estudar e criar uma estratégia para atender 25 alunos. Nós eramos em dois – o tutor-formador com 25 alunos e eu com outra turma de 25 alunos. No total, eram 50 alunos... Eu dividia as temáticas entre os alunos e, daí, os alunos estavam estudando, confeccionando materiais, explicando os assuntos... Eu atuava como mediadora. Mas eu tinha que estudar tudo, saber tudo. Embora eu fizesse a divisão para facilitar a mediação, porque a gente não domina tudo, à medida que eles liam, eu já ia fazendo a mediação. Eles tinham uma prova e, para isso, vinha a tutora a distância. Nós aplicávamos a prova e, quando eles terminavam, nós duas fazíamos a correção – porque era por um gabarito e, quando eu tinha dúvida específica, eu recorria ao tutor da instituição de ensino, que enviava o *feedback*. Para mim, foi muito interessante. Nós tínhamos momentos de videoconferência, os professores estavam lá e, naquele momento, eu com o meu grupo, interagíamos. Esse momento acontecia em uma escola municipal. Depois, eu tive a oportunidade de vir para a instituição em outra função, pois o salário era melhor e eu ainda tinha o cargo na prefeitura. Como eu não conseguia conciliar, eu optei por sair. Nessa instituição de ensino superior pública do estado de Minas Gerais, eu era tutora e tinha uma bolsa do governo federal, mas, para mim, foi muito bom, porque foi minha primeira experiência. Outra experiência foi ser tutora do curso de Letras de outro programa federal... Eu escolhia as disciplinas para trabalhar de acordo com a minha formação. A coordenadora já me avisava com antecedência quando a disciplina iria para o AVA e o professor da disciplina já entrava em contato comigo e mandava tudo por e-mail para eu começar a ler e a estudar com antecedência. Isso eu fazia em casa. Quando começava a disciplina, eu já tinha lido o material, estudado e ia acompanhando o processo. O meu contato era com o professor-responsável e eu não tinha um contato muito próximo, porque eu era tutora a distância. Tinha a tutora presencial que aplicava as provas e as atividades. Assim, meu contato era com o professor da disciplina no ambiente e por e-mail.

Com os alunos, o contato era somente online. Eu tive uma formação que incluiu conhecer o campus físico da instituição de ensino e sua parte a distância, além de conhecer sua estrutura física. Eu recebi antecipadamente o material para, depois, atuar. Fiz também por uma universidade pública mineira, como aluna, dois cursos de 120 horas, o Escola que Protege e o outro não me lembro o nome, ambos na modalidade a distância. Depois, eu tive a oportunidade de conhecer a equipe dessa instituição, que veio aqui [em Uberaba], para um seminário no final de 2016. Foi bom, porque a gente conversa com eles online e a gente tem a necessidade de conhecê-los... De ver, de conversar... Da mesma forma, eu acho que são os nossos alunos. Agora, eu faço esse curso do Veduca. Eu não sei quem é o meu professor-tutor, porque são só leituras e vídeos. Eu entro, baixo o vídeo, assisto, mas não tem um bate-papo...

Pensando se ser tutor é ser professor... Eu diria que sim, porque ele tem que orientar, planejar, acompanhar o processo ensino-aprendizagem, fazer intervenções oportunas. Aquilo que o professor faz, ele tem que fazer também. Eu até acho que o tutor tem o olhar mais apurado, porque, na sala de aula presencial, eu tenho a visão do todo e, às vezes, eu não atendo a cada aluno especificamente, porque eu fico ali 1 hora e 40 minutos. A distância, os alunos já encaminham diretamente para você as dúvidas; então, é você e aquele aluno. Então, é professor, sim.

APÊNDICE D – Relato da professora-tutora online 2 (P2)

A minha primeira formação foi em Administração de Empresas. Porém, antes disso, eu sou professora de língua espanhola. Tive uma experiência de morar na Colômbia, em Bogotá, onde aprendi a língua espanhola e sempre me interessei pela língua e por ensiná-la. Quando voltei para o Brasil, fui trabalhar em escolas de idiomas, porque eu não tinha Letras e, paralelo a isso, eu tinha um sonho: trabalhar em banco. Fui estudar Administração de Empresas e me graduei em 2004 nesse curso, mas já era professora de língua espanhola em escolas de idiomas. Dei aula em uma escola particular de Uberaba; não sei se ela ainda existe. Dei aula no ensino fundamental I e II e no ensino médio. A partir daí, trabalhei no banco seis anos. Só que, em 2004, ainda trabalhando no banco e dando aula numa escola de idiomas, tive outra oportunidade... Mas minha experiência na escola foi curta, não posso dizer que fiquei anos... Foram uns dois anos, no máximo, no colégio.

Enfim, teve uma oportunidade em uma instituição de ensino superior de Uberaba. Eles estavam precisando de professor de língua espanhola e eu mandei meu currículo, participei da banca e fui aprovada para dar aula de espanhol comercial e técnico, porque eu não tinha Letras. Três meses depois, eles me mandaram embora, porque eu não tinha essa formação. Mas, naquela época, professor de espanhol era muito pouco e os que tinham eram de Uberlândia. Eles foram indo embora, porque passavam em concurso, eram aprovados em doutorado ou mestrado; então, acabavam indo embora. A faculdade foi precisando dessa prestação de serviço; eu estava lá e fui ajudando. Porém, senti a necessidade e eles também me cobraram a graduação em Letras. Então, em 2009... A minha formação foi interessante, porque foi na EAD, Letras. A minha formação foi no curso de Letras de uma instituição de ensino superior privada do estado de São Paulo, durante três anos, no curso de Letras/Espanhol. Era, na verdade, semipresencial, porque, a cada 15 dias, tinha aula e, uma vez por mês, tinha que ir fora esse período de 15 dias, para fazermos as provas.

Eu tive que fazer EAD, porque eu dava aula no presencial; eu não tinha como estudar, fazer Letras no presencial também. Três anos depois, me formei e continuei naquela IES de Uberaba; estou lá até hoje. No curso em que eu dou aula, observei – porque estou lá há treze anos – que a tendência era acabar esse curso. Comecei, então, a pensar em outras possibilidades; só que nunca pensei, nunca imaginei que eu fosse ter proposta da EAD. Um dia, a gestora do curso de Letras me ligou e disse que estava precisando de professora de espanhol. Naquele momento, eu não tinha muita disponibilidade, porque eu estava no mestrado e dando aula em outra instituição, filho pequeno... Mas resolvi aceitar a

oportunidade, porque eu sabia que esse seria o meu futuro, já que o curso em que dou aula no presencial estava finalizando.

Vim para a instituição e, no começo, estranhei um pouco a cobrança do material. Nem tanto pela videoaula, não tive esse problema com a videoaula... “Você vai dar uma videoaula, você vai olhar para vídeo, porque você não tem aluno”. Nunca tive esse problema. Para mim, foi tudo natural, eu não sei... Tem professores que sofrem muito com essa transição. Eu não sofri. Não sei se é porque eu vim de uma formação na EAD; então, isso me ajudou. Na minha formação na EAD, eram videoulas; a gente não tinha esse contato que a instituição tem atualmente. Então, comparando o curso de Letras que eu fiz na EAD – não falando mal – porque foi um curso muito bom, mas o da instituição tem muito mais estrutura. A única coisa que eu estranhei foi a cobrança com relação ao material, porque eu não estava acostumada a produzir tanto material e tinha que produzir muito. Mesmo tendo o material didático, você tinha que produzir questões... Muitas questões. Então, me senti um pouco pressionada nesse sentido. Mas, depois, me acostumei; você tem que se adaptar ao mercado. Não tem como você dizer... “Não vou fazer.” Ou você faz ou você sai.

Resolvi me adaptar, porque eu sou uma profissional polivalente, multifunções [risos]. Não sei se é porque eu vim da administração e nós temos essa formação... A administração, nesse sentido, ajuda, porque ela dá uma formação para que você seja um profissional multifunções, porque você vai ser pressionado... E, depois de trabalhar em banco também... O banco pressiona muito, mas as pressões são diferentes. Nele, pressiona-se para vender e, aqui, pressiona-se pela necessidade do material. O tempo é muito curto para você produzir. Então, me senti um pouco aflita nesse sentido: produzir o material muito rápido e pensar... “Será que esse material tem qualidade?” Mas deu certo; e isso tem um ponto positivo, porque obriga você a estudar muito.

Na EAD, o professor que vem do presencial – pensando nessa transição – acho que uma das vantagens é essa... Você tem que se preparar; você é obrigado a estudar; a elaborar questões. Então, você aprende a fazer da melhor forma possível. Não que, no presencial, nós não façamos isso, mas é outra visão. Você está elaborando uma questão que você não vai discutir com o aluno ou que você vai trazer para a sala de aula. Então, tem um modelo que, talvez, você coloque no material de apoio no AVA, mas é diferente... Não tem como você dizer que é a mesma coisa, não é. Já me senti mais aflita; hoje, me sinto mais tranquila. Aprendi muito; estou aprendendo com os alunos; porque eles, ao enviar uma mensagem, um ‘Tira-dúvidas’, chamam sua atenção para algo que você não pensou bem durante a

elaboração. Então, os alunos nos ajudam muito nesse sentido na EAD. E eu aprendi muito, estou aprendendo.

Gosto de trabalhar na EAD, hoje. E não me sinto mal, não. Gosto do presencial; ainda continuo no presencial. Agora, na instituição, surgiu uma oportunidade de ter uma disciplina no presencial na área de língua portuguesa. Aceitei; é um desafio, porque eu trabalho na área de língua espanhola e uma disciplina da Administração de Empresas em outra instituição de ensino superior. Mas, hoje, me sinto bem; sinto que estou aprendendo muito; aprendo com os alunos; aprendo com o material; aprendo nas videoaulas. Mas, sempre que dou uma videoaula e, depois, assisto, tenho algumas críticas com relação à minha postura... “Porque eu não disse isso ou aquilo!” Gravou, depois você tem a oportunidade de mudar, mas é aquele momento ali. Não me sinto constrangida; não tenho nenhum problema...

Procuro lidar com o meu aluno da melhor forma possível, de uma forma cordial, mesmo que ele venha muito bravo, exigindo muitas coisas. Sempre procuro equilibrar as minhas emoções para não perder a paciência. Acho que fazemos isso no presencial também. Não digo que tudo é perfeito, mas gosto de trabalhar na EAD. A modalidade é um caminho trilhado. Não acho que o presencial vá acabar; não é isso. Essa transição, no começo, é difícil, como qualquer mudança, porque estamos acostumados a ficar onde nos é mais confortável. A partir do momento em que você muda, isso te incomoda – o que é normal, mas existem pessoas que se adaptam e outras, não. No meu caso, me adaptei muito bem. Estou aprendendo muito e não tive nenhum problema. Claro! Tive vários problemas; não posso falar que não tive; mas, hoje, me sinto mais preparada para a EAD. Mas, ainda, tenho que aprender também. Acho que a gente tem sempre que aprender e eu aprendo com os meus alunos, com os meus colegas, com a minha gestora, com todo mundo...

... Na EAD da instituição, eu sou professora-responsável das disciplinas de língua espanhola no curso de Letras/Espanhol. Dou aula de todas as línguas de espanhol: Língua Espanhola I, II, III e IV e também da literatura de língua espanhola e hispano-americana. Tenho a formação do professor de língua espanhola; metodologia de ensino da língua espanhola e metodologia de ensino da literatura de língua espanhola. Sou professora-responsável e sou professora-tutora dessas disciplinas e de outra disciplina chamada ‘Prática de Letras/Espanhol’, que é muito interessante, pois discutimos com os alunos projetos, como elaborá-los e como participar deles. É a questão mais da prática didática.

... Quando cheguei na instituição, vim para ser responsável e tutora. Não encarei isso como um problema, mas como uma oportunidade, até porque eu tinha tido contato com a EAD durante a minha formação no curso de Letras... Quando me propuseram, achei

superinteressante, porque sempre quis trabalhar na EAD, já que eu não sabia como era... Mas sabia que é um caminho que não tem volta. Então, estou no presencial, mas sei que grande parte do nosso trabalho vai ser na educação a distância. Era uma boa oportunidade para aprender. Fiquei entusiasmada, porque quis aprender. Ao mesmo tempo, fiquei... A princípio, nos sentimos inseguros, porque não conhecemos, não sabemos. Conhecia como aluna; não conhecia como professora. Mas, depois que comecei a me envolver no trabalho, gostei bastante. Eu gosto da EAD; gosto muito.

Como aluna, no curso de Administração de Empresas, que era presencial... Comecei o curso no ano de 2000... A sala tinha quase 81 alunos. Uma sala muito grande. No decorrer do curso, formamos 60 e poucos alunos. O professor falava num tom alto. Naquela época, não tinha muito a questão do celular. Então, o aluno prestava mais atenção. Claro que tinha bagunça... Tinha indisciplina também. Sabe o que achei interessante? No presencial, o professor estava ali, mas, como tinha muita gente, não tinha como ele dar uma atenção diferenciada para cada um. Coisa que eu acho que, na EAD, ocorre. Quando fiz o meu curso de Letras na EAD, me sentia mais acolhida. Claro que a gente muda o campo de referência e, outra coisa, na EAD, você tem que ser muito mais autônomo. Talvez, se tivesse feito a minha primeira graduação na EAD, não teria a autonomia e a responsabilidade que tive na segunda graduação. Nós temos que pensar nisso também. Na primeira graduação, me considerava bastante imatura na realização de tarefas, estudo... Quando você está na EAD, você tem um planejamento de estudo e você tem que segui-lo, senão você não consegue atingir os objetivos da disciplina. Já, no presencial, a gente deixa rolar... Não estou aqui julgando, porque tiveram colegas que tinham um planejamento de estudo, porém eu também trabalhava em banco, estudava à noite, não tinha muito tempo e não fiz um planejamento de estudo como fiz no meu curso de Letras. Mas é muito diferente; a referência é outra. Ali, o professor te olha nos olhos. Na EAD, você sabe que o professor está ali, mas você não o conhece. Você o conhece a distância e não tem aquela liberdade que você teria com o professor presencial. Uma das principais diferenças é essa: o roteiro de estudo... Na EAD, você tem que ter mais disciplina e autonomia. No presencial, você tem mais apoio nesse sentido.

... Essa foi minha primeira oportunidade na EAD. Quando comecei a trabalhar, não tinha professor da área de língua espanhola. Eu me preparei no trabalho... Minha gestora me deu todas as orientações; deu um material para eu me inteirar de como funcionava; me explicou e me mostrou o sistema; muitos dos colegas me ajudaram. Mas não tive um curso ou uma preparação... Até porque – desculpa a expressão – “peguei o bonde andando”; o semestre já estava em andamento e não teria como parar para me fornecerem um curso. Então, os

colegas me ajudaram; a minha gestora me ajudou muito... Sempre fui muito respaldada nesse sentido e foi tranquilo... Sobre um curso de formação inicial para a tutoria... Seria interessante. Inclusive, eu já tinha pensando em fazer um curso desse, porque existe em outras instituições e, até, aqui já existiu. Eu nunca tive tempo... O curso foi no trabalho. Com esse tipo de curso, eu viria mais segura. Desenvolveria um trabalho de forma mais segura e teria um conhecimento mais exato, mas não foi possível. Em relação à formação continuada para a tutoria... Não posso dizer que estou fazendo, porque não estou tendo tempo, mesmo. Trabalho em duas instituições, tenho família, filho pequeno... Mas depois que terminar esse semestre...

Considero que ainda estou em fase de adaptação. Comecei como tutora em outubro de 2015 e, agora, me acostumei com o trabalho. De vez em quando, tem uns cursos de extensão. Tenho vontade de fazer, mas sempre é num horário que não posso. Quero ver se, no próximo semestre, faço um curso desse, porque acho importante... Mesmo os cursos oferecidos pela instituição, não tive oportunidade por conta de tempo, mas eu quero. Acho que devo isso à instituição para eu poder prestar um serviço melhor.

A transição da sala de aula presencial para a sala de aula online foi difícil, mas é interessante... Quando você tem um aluno na sala de aula, ele tem uma dúvida e você vai explicar, é muito mais fácil, porque ele está ali e você explica uma, duas, três vezes até que ele entenda. Quando é uma explicação na sala de aula virtual, você tem que fazer um esforço maior para que o aluno entenda; trazer exemplos; ter uma linguagem mais simplificada; cordialidade, porque, às vezes, os professores se afastam muito por ser tudo online... Eu procuro ser sempre cordial... “Qualquer outro esclarecimento, estou sempre à disposição.” Sempre que me perguntam, procuro responder ao questionamento. Teve uma aluna que queria uma explicação sobre verbos no passado na língua espanhola. No começo, foi bem difícil, porque ela não entendia. O que eu fiz para facilitar? Além das minhas explicações e dos exemplos que fui escrevendo, encaminhei alguns links de vídeos para melhorar essa compreensão – e funcionou. Porém não funciona com todo mundo... Nós procuramos fazer o melhor possível, mas fico com receio de alguns alunos que, mesmo você explicando, continuam não entendendo e vão levando... Isso é um problema. Eu não vou saber, porque, às vezes, o aluno não fala. No presencial, é mais fácil ter essa visão. Nesse sentido, tem essa desvantagem. Mas é uma realidade à qual temos que nos adaptar e esperar que o aluno se adapte também.

Como tutora online, tenho que responder aos questionamentos dos alunos. Quando eles mandam dúvidas... Tem o ‘Tira-dúvidas’, o nosso canal direto com o aluno, especificamente para tirar as dúvidas. Eu respondo as perguntas... A Central de Mensagens,

quando ele tem algum questionamento com relação à nota ou qualquer outro tipo de questionamento que não seja do conteúdo; também do conteúdo! Porque, às vezes, ele também manda do conteúdo... Então, tem dois canais de comunicação: a Central de Mensagens e o Tira-dúvidas. Tem também a ‘Palavra do Tutor’, em que nós mandamos mensagens para motivá-los ou algum aviso importante. Tenho que corrigir as questões abertas, porque as fechadas são corrigidas pelo sistema automaticamente... Corrijo as questões abertas; esclareço dúvidas; respondo aos questionamentos específicos de conteúdo ou não... Como solucionar problemas, por exemplo. Quando tem um conflito, tem que resolver. Então, as minhas funções são essas. Como responsável, tenho a responsabilidade de alimentar o sistema com relação a material e verificar como está o andamento da disciplina: elaborar as questões; verificar as videoaulas; preparar as videoaulas e é isso... Acompanhar.

Quando chego para trabalhar, a primeira que faço é acessar a Central de Mensagens e o Tira-dúvidas, porque o aluno precisa de uma resposta rápida. A prioridade é essa. Depois, corrijo relatório de estágio, TCC... Vou corrigindo essas atividades. De repente, não dá para ir montando a semana de algum conteúdo de uma vez; então, vou montando na sequência e dando andamento no meu trabalho. Mas a prioridade é o atendimento ao aluno e resolver os problemas de aprendizagem; de alguma dúvida que ele tenha.

Sobre ser professora-tutora e professora-responsável... No meu caso, vou meio que com os dois... Todos os dias, eu sou tutora e, todos os dias, eu vou sendo responsável também pela disciplina, porque tenho que acompanhar tudo. Às vezes, o aluno, na minha tutoria, fala... “A questão tal, na semana tal, faltou algum enunciado. Eu não compreendo.” Já vou para a visão de responsável e vejo o que é a questão; o que foi que eu errei. Daí, volto para o aluno, peço desculpas e faço a alteração. E é isso.

Sobre a sala de aula online... No começo, não foi fácil. Até você identificar essas ferramentas e saber usá-las, não é fácil. Com o dia a dia, vamos aprendendo e temos essas ferramentas... Eu as avalio, atualmente, como boas; eu gosto. Quando entrei, era o modelo antigo e achava um pouco cansativo tanto para o professor quanto para o aluno. Nesse novo modelo, acho que facilitou bastante o nosso trabalho. O AVA melhorou muito. Na parte do responsável, o ‘Autoria’ é mais rápido para você inserir o material; não é difícil compreender de que maneira você insere. Não tenho do que me queixar nesse sentido. Com relação aos canais de interação com o aluno, acho interessantes. Só tenho uma crítica. Quando você está no Tira-dúvidas, na visão de tutor online, você tem que sair de uma página para entrar em outra. Talvez a interatividade poderia melhorar um pouco mais. Por exemplo, você ter a oportunidade de deixar mais janelas abertas. Isso seria interessante... Encurtar caminhos.

... Sou formada em Letras/Espanhol e todas as minhas disciplinas são dessa área. Somente a Prática de Letras/ Espanhol... Mas tem a ver com a minha formação no curso de Letras... Atualmente, não tem outro tutor online de espanhol; só eu. Eu sou tudo! [risos]

Para auxiliar na aprendizagem do aluno... Além do meu material que é comum, a videoaula e os dois livros didáticos que ele tem acesso... Procuo colocar um material complementar; um vídeo complementar... Sempre vou dando explicações, como se eu estivesse conversando com o aluno... “Caro aluno, veja...” Quando é um verbo no passado... Eu mostro um modelo de conjugação... Eu vou conversando com ele... “Esse verbo é utilizado para isso e isso...” Enfim, vou dando algumas explicações, tentando usar linguagem de forma que eu me aproxime mais dele. E vídeos... Porque a tecnologia está aí. Nós podemos passar o link, mas não podemos usar material que não seja de autoria. Por questões autorais, posso dar somente o link. Mas acho que o material complementar ajuda muito. Livro na Biblioteca da Pearson... Coloco esse material complementar. Eu elaboro, também, material complementar, com aquela linguagem para me aproximar. Nas dúvidas, quando ele manda Tira-dúvidas, procuro ser mais clara possível nas explicações; nem sempre conseguimos, mas eu tento.

O material didático é muito diversificado. O livro didático não fui eu que elaborei. Na época, eles me propuseram, mas não tinha disponibilidade, porque estava fazendo mestrado e foi um material elaborado por outros profissionais, mas eu revisei. Observei de perto essa elaboração e aprovei. Tive acesso antes dos alunos; até não só para elaborar as semanas, eu tinha que ter como base esses materiais. Então, com certeza, tive que lê-los, estudá-los, até para colocá-los nas devidas semanas. Cada unidade é uma semana... Eu também tinha um livro que é de formação específica; formação didática. E tem o material de formação da língua, que não fui eu que elaborei. Então, são esses os dois materiais. Além deles, tem o material complementar que procuro sempre colocar para esclarecer ainda mais aquele conteúdo.

Esse material mais recente da língua espanhola foi criado por professoras de Belo Horizonte, formadas em Letras, com experiência na elaboração de material didático. A instituição contratou essas profissionais para elaborar o material de acordo com o que nós passamos para eles de conteúdo. É um material de qualidade. A instituição melhora esse material, passa por um setor de produção, colocam imagens de um banco. Ficou um material muito bom, muito colorido, muito didático... Eu gostei muito.

Com relação à interação entre os alunos, não participo muito, porque não tem como. No modelo antigo, nós tínhamos uma ferramenta que era o ‘Trabalho em Grupo’, com um fórum de discussão e tinha como observar esse contato deles. Alguns conviviam muito bem;

outros brigavam. Porque trabalho em grupo, uns fazem; outros não. Depois, o outro queria nota. Houve problemas, por isso acho que a instituição resolveu mudar a estratégia. Mas percebo, quando entro na página do aluno, que ele tem contato com outros colegas. Tem como saber isso; então, ele tem contato com outros colegas; isso acontece. Temos a era da tecnologia – WhatsApp; Facebook... Então, eles têm contato não só no ambiente virtual de aprendizagem, como também fora dele. Mas não tem como avaliar...

É interessante, porque cada pessoa é uma pessoa. Tem uma forma de ser. E é interessante, porque, pelos canais de interação que temos – o Tira-dúvidas e a Central de Mensagens – começamos a aprender quem é o aluno. Tem uns que são muito eufóricos... Não têm paciência; querem a resposta naquele momento. Ele acha que você está disponível para ele. Por isso o tratamento tem que ser diferenciado. Às vezes, termina o prazo para eles elaborarem a questão aberta e, daí, abre o prazo para o professor corrigir. Ele vai ter muitas questões para correção. E, às vezes, o aluno cobra... “Professor, eu postei e até hoje não recebi resposta”. Você precisa tomar muito cuidado para não dizer... “Estou com tantas questões para corrigir...” Não pode falar isso para ele. Então, você vai dando as prioridades. Procuro me aproximar deles nesse sentido. Sempre que mandam, eu respondo. Não fico prometendo as coisas e, depois, não poder cumprir – isso dá problema. Então, às vezes, o aluno pede uma ajuda, uma explicação, uma orientação, um material complementar, você procura fazer, porque, depois, ele começa a reclamar do seu comportamento... “O professor não responde. Eu já mandei não sei quantas mensagens...” Procuro ter um acesso rápido, uma resposta rápida. Nem sempre consigo, mas, na maioria das vezes, sim. Tenho uma interatividade interessante com eles.

Devemos saber que são alunos de diferentes regiões do país. Então, existe a heterogeneidade em todos os sentidos: de cultura, de conhecimento... Tem uns que têm mais conhecimento que outros. Tenho alunos que já moraram na Espanha; que já moraram em países hispanos, que têm uma fluência na língua; e têm outros que não sabem falar o espanhol. Então, tem que ser um tratamento diferenciado, porque os alunos têm um grau de aprendizado diferente, grau de conhecimento diferente, de cultura, de tudo... A gente tem que tomar certo cuidado com essa questão cultural na forma como ele vê o ensino-aprendizagem. Muitas vezes, ele está acostumado com o presencial; ele não sabe como é a EAD. Tive uma aluna na língua espanhola que me ligava da cidade onde ela morava. Ela não sabia lidar com questões tecnológicas e, um dia, ficou comigo no telefone por quase duas horas. Expliquei para ela uma atividade oral na maior paciência. Ela me agradeceu e eu falei... “Não é mais do que minha obrigação.” Entrou aquela questão de me colocar no lugar dela, porque já fui aluna

da EAD. Tive dificuldade e não tive essa questão do telefone. Assim, acabei disponibilizando o número para ela ligar, porque eu sabia que, ali, no ambiente online, não ia funcionar. Ao mesmo tempo, fui mandando mensagens para ela perceber que ela tinha esses canais e tinha que aprender a lidar com eles, pois estava num ambiente virtual de aprendizagem. No final, ela conseguiu evoluir... Agora, não tenho contato com ela. Só na próxima etapa. Mas já consegui melhorar, mandando mensagens pela Central e duas dúvidas. Então, já teve um avanço. Ela ligou na instituição e eu atendi no telefone da instituição. Eu fiz. Por que não? Ela estava com muita dificuldade. Normalmente, não é um serviço disponibilizado. Só quando o aluno precisa mesmo. Daí, eu faço, como nesse caso.

Quanto ao perfil cognitivo do aluno... Procuo observar como eles elaboram uma questão aberta e quais são as dificuldades que eles têm. A partir das dúvidas, vou tendo esse diagnóstico... “O aluno tem esse problema, porque, até agora, não compreendeu”. Por exemplo, o aluno pede uma explicação complementar e você envia. Ele continua com aquela dúvida. Chega ao ponto de você ter que falar... “Tem algum número que eu possa te ligar e tal...” Mas, a partir das perguntas que eles enviam, dos questionamentos, das questões abertas, porque as questões fechadas eu não tenho acesso... A escrita deles, principalmente. Não só na EAD, mas, no presencial, também, temos um problema com a escrita, porque os alunos não querem mais escrever. Temos as tecnologias e eles acham que não precisam escrever. Há alunos que copiam e colam a questão da internet e mandam para você. Você precisa sinalizar que não é assim, que, além de ser crime, que é o plágio, você não vai construir conhecimento. Você só constrói conhecimento a partir do momento que você compreende o conteúdo, compreende aquela teoria e se posiciona diante dela, sendo capaz de demonstrar que você aprendeu. Copiar e colar não demonstra nenhum tipo de aprendizagem.

Demoro na correção das atividades, porque gosto de corrigir. Gosto de usar aquele marcador amarelo. Geralmente, uso o marcador amarelo quando a palavra está errada; e o “risquinho”... Talvez, vocês vão me criticar, mas eu faço isso. Coloco do lado o que é certo, porque, às vezes, não dá tempo de reelaborar. Procuo mostrar os erros que o aluno cometeu, mas, também, procurando mostrar que o que ele escreveu é considerado. O que ele construiu, eu vou considerar. Entra aquela questão: o nível de conhecimento; o que o aluno é capaz de fazer... A gente tem que ter isso; levar isso em conta. Não posso querer um padrão de resposta. Porque entra aquela questão... Quando elaboramos uma questão, colocamos um padrão de resposta, mas, quando você vai corrigir, aquele padrão cai por terra. Você precisa considerar o que o aluno fez, da forma como ele fez e pontuar aquilo que você acha que é conveniente, que é relevante, que você acha que deve pontuar. Mas o aluno precisa sentir que,

pelo menos, aquilo que ele construiu é importante. Existem alunos que escrevem o texto em português e jogam o texto no Google tradutor. No começo, tinha muito esse problema. Eu sinalizava para ele... “Não use o tradutor. É melhor você comprar um bom dicionário”. Indico para ele um dicionário e uma gramática... “É melhor você construir seu conhecimento aos poucos na língua do que você traduzir no Google, porque você não está construindo. E o Google é burro. O Google tradutor não tem coerência, não tem coesão”. Você precisa sinalizar isso para o aluno; até para mostrar que você sabe que ele colocou no tradutor. Então, eu faço assim. Sou criteriosa na correção dessas questões. Eu cobro; porém dou o retorno e considero aquilo que ele fez. Nesse novo modelo, não tem reestudo. O aluno tem da primeira semana até a sexta semana para postar essa atividade. Mas ele tem a possibilidade de ir mudando essa questão, de ir melhorando. Até porque, de repente, eu dou uma questão que é lá da quinta semana do conteúdo. Então, ele tem que observar isso. É importante que nós sinalizemos isso.

Sobre a autoridade pedagógica... Hoje, o professor é mais um facilitador, porque ele não detém o conhecimento. Hoje, o aluno tem a internet e vários canais que ele pode construir o conhecimento. Mas a presença do professor é muito importante no sentido de ajudar, de orientar e de ensinar... Às vezes, o aluno tem acesso à internet e copia; ele não construiu o conhecimento. Então, é hora de eu entrar e dizer... “Isso não é construção do conhecimento”. Se você continuar fazendo isso, você não vai ter o conhecimento. Você vai ter apenas o diploma. Tem hora que eu posso provar que ele copiou, tenho a página, posso indicar... Tive o caso de uma prática de língua espanhola. A menina não fez a prática. Ela pegou um programa da internet, que fez a atividade por ela. Existe. E eu identifiquei; lógico! Ela tinha que desenvolver um tema, como *Los Días de Los Muertos* ou falar sobre uma viagem ou falar sobre os hábitos alimentícios... Ela colocou o programa para falar por ela. Mas como eu vou provar que é um programa? Não tenho como provar, mas usei da *expertise*... “O seu áudio não está claro. Não consigo ouvir a sua voz. Não tenho como avaliar seu trabalho. Acho que houve algum equívoco na elaboração desse áudio. Gostaria que, por favor, você elaborasse um novo áudio; pode até ser em menos tempo.” Peço, no máximo, 5 minutos... “Mas eu preciso ouvir a sua voz, senão não tenho como te avaliar”. E ela mandou o áudio! Daí, sim, foi ela! Identifiquei que ela tinha dificuldade e, por isso, fez isso. Mas eu não acusei... “Você plagiou um áudio”. Não. Temos que ter muito cuidado, porque não temos como provar. Tudo precisa de prova e não posso fazer isso. Temos que ir com jeito e usar a nossa experiência como professor que veio do presencial.

Temos o nosso local de trabalho. Geralmente, venho com o meu *notebook*. Não gosto de trabalhar... Não tenho problema nenhum com o computador da universidade; é muito bom, mas já tenho tudo no meu *notebook*. Gosto de trabalhar no meu computador e gosto dessa possibilidade. O programa em si me atende bem; já acostumei, mas, se mudar alguma coisa, eu me adapto. Não sou aquela pessoa que fala... “Ah, mudou; não vou me adaptar!” Não. Mudou, eu vou mudando. Me atende bem. Não sei; talvez daqui a alguns anos, eu descubra que não me atende. Até o momento, atende bem. Gosto de trabalhar com os colegas ali junto. Quando tenho prática para corrigir, vou para o laboratório; tem o silêncio para eu poder dar o retorno do áudio para o aluno. Tem o horário do lanche; então, saio para dar uma volta... O tempo todo sentada, são quatro horas, e, aí, você se levanta... Gosto do meu ambiente de trabalho, acho que é saudável.

O dia a dia da tutoria é junto com os colegas, mas todo mundo respeita. Não vai ficar fazendo muito barulho, mas, de vez em quando, ficam “agitadinhos”, é normal... [risos] A gente vai se acostumando. Às vezes, acho que falo demais. Às vezes, acho que o colega não quer muito papo; então, fico na minha, porque não posso prejudicá-lo. Sou muito faladora; então, tenho medo, às vezes, de incomodar... [risos]

O relacionamento com os colegas tutores é muito bom. Tem o cafezinho que a gente pega. Conversa. Quando tenho alguma dúvida, pergunto para algum colega que, na hora, me responde. A convivência é muito legal. Gosto de pessoas, gosto de falar, gosto de ouvir. Às vezes, falo mais que ouço; então, tenho que aprender a ouvir. Eu gosto.

Sobre a relação com os professores-responsáveis... Eu comigo mesma! [risos] Não; brincadeira! É, mas é. Eu sou a responsável, eu sou a tutora. Não tenho ninguém trabalhando comigo nas disciplinas. Talvez, seja bom; ou não. A troca com outro colega pode ser algo bom. Mas tudo bem; eu não me queixo; está ótimo.

Sobre o relacionamento com a minha gestora... Ainda bem que estou falando aqui... Senão vão me chamar de puxa-saco [risos]. Acho que ela é ótima, porque ela me convidou. Quando vim para a instituição, ela me deu muito apoio. Até hoje, tudo que peço, ela me ajuda; ela nunca me negou ajuda. Se ela não pode, indica quem pode; me direciona. Acho ela fantástica. Gosto muito dela. Não tenho problema de relacionamento com ninguém. É ótimo o relacionamento com todo mundo.

Temos o setor de tecnologia, a TIC. Quando eu preciso, ligo e, até hoje, consegui resolver tudo. Nunca tive um problema que ficou pendente. Às vezes, demora dois ou três dias, quando é um problema maior, mas sempre dão um retorno e sempre resolvem. Nunca ficou nada sem resolver.

Em relação à instituição... Hoje, me sinto melhor. A instituição é muito grande. Tem muito funcionário, tem muito professor. Conheço quem está mais próximo; a minha gestora e a chefe da minha gestora [coordenadora de graduação] também é muito boa, mas, da instituição como um todo, me sinto um pouco afastada, porque é muito setor, muita gente, muita coisa... Mas o setor que me acolhe, me acolhe bem. Agora, a instituição maior... Não sei, talvez me aproxime tendo eles como canal. Quem é a instituição para mim? São a minha gestora e os meus colegas. Não tenho essa visão da instituição como um todo, porque meu trabalho é na EAD. Então, a instituição para mim é na EAD.

Sobre aproximações e distanciamentos no ensino presencial e a distância... Vejo mais distanciamento, porque são duas formas diferentes de ensino-aprendizagem. Tem gente que fala... “É a mesma coisa.” Não, não é. No presencial, você tem a oportunidade de olhar no olho do aluno, porque o corpo fala. O aluno diz... “Professor, eu entendi.” Mas, você percebe, no corporal, que não é bem assim. Pela imagem, pela feição do rosto, você pensa... “Não. Vem aqui. Deixa eu te explicar novamente.” O aluno tem mais possibilidade de ter o contato direto e você perceber. Quando você perguntou como eu sinto a diferença de aprendizagem de um aluno para o outro no ensino a distância, percebo isso a partir do que ele escreve, mas, nem sempre, o que ele escreve dá uma dimensão exata do que está acontecendo. No presencial, é um pouco mais fácil... Às vezes, o aluno se fecha muito. Depende do seu interesse em relação àquele aluno. Quanto ao distanciamento, na EAD, temos um pouco mais de dificuldade de ver essa dimensão do que o aluno realmente sabe ou do que ele não sabe. Não sei, talvez eu esteja enganada, mas, no presencial, o aluno tem dúvida, você olha para ele, você explica. No decorrer do tempo, você tem a oportunidade de dar outros tipos de avaliação. Por exemplo, o aluno não fez uma prova boa, porque não estava em um bom dia... Posso dar um trabalho ou outra avaliação e ele se sai melhor. Na EAD, não tem jeito; existem as semanas de estudo, você tem as avaliações, e não tem reestudo... É um pouco mais complicado nesse sentido. Outra questão é o ponto de referência que o aluno da EAD tem. Esse aluno pensa que você está ali para atendê-lo, que não tem outros colegas... “Postei a questão e, até agora, o professor não corrigiu? Como assim?” Ele já manda a reclamação. Mas eu também não posso falar para ele... “Não é só você!” Não posso falar isso. Então, tenho que contornar... “Sua questão será corrigida até tal data. Por favor, aguarde. Fique tranquilo.” Você tem essa dimensão; o aluno não. Essa é uma grande diferença, porque, no presencial, você pode olhar para o aluno e dizer... “Estou corrigindo provas de cinco turmas. Aguarde o resultado da sua prova”. É muito mais fácil convencer o aluno. À distância, não tem essa possibilidade. É diferente a questão da interação. A dimensão da aprendizagem também é

diferente. Acho que as principais diferenças são essas. Pode haver outras; mas, no momento, lembro dessas.

Sobre a experiência docente construída no magistério presencial e a distância... Tem um ponto positivo que me ajudou muito. Quando comecei a trabalhar na instituição, estava trabalhando em outra no ensino presencial. A docência online ajudou muito na questão institucional... Antigamente, eu recebia um e-mail da instituição, no curso presencial, e eu demorava um pouquinho para responder. Na EAD, aprendi que você precisa dar o retorno para a instituição, porque ela precisa saber de você naquele momento. Eu era um pouco descuidada nesse sentido. Hoje, respondo muito mais rápido. Tenho uma dimensão maior com relação aos meus documentos, que eu ia deixando de lado... Quando você para para ler, você percebe que tudo tem que ser resolvido naquele momento. Você aprende a se disciplinar um pouco mais no presencial e a valorizar o aluno que está ali na sua frente, porque existe a oportunidade de ter o aluno junto. Estar nas duas modalidades é ótimo; é um privilégio.

... Na EAD, você tem alimentar o sistema com questões e com materiais, pensar em dinâmicas que possam ajudar o aluno a aprender. No presencial, você transforma isso de uma forma diferente e você tem algo a mais para oferecer. Na outra instituição onde trabalho, existe um ambiente online que eu quase não usava. Depois que vim para a EAD, comecei a usar e os meninos gostaram. Era um espaço praticamente morto. Comecei a movimentar mais esse sistema e foi muito positivo. Posso postar material complementar; leitura de artigos. Posso propor que o aluno leia e, depois, vamos discutir na sala de aula. Tem interação, porque tem uma Central de Mensagens. O aluno se sente respaldado, porque, às vezes, você só vai ver vê-lo na próxima semana e, se ele tem alguma dúvida, manda e você responde. A experiência do presencial foi fundamental, porque você é professor e vai trazendo outras experiências, outros conhecimentos e vai agregando outras habilidades e competências e um complementa o outro. Mas são, logicamente, ações e atuações diferentes.

Para ser uma boa tutora... Primeiro, você deve ser paciente. Procurar entender o aluno, porque, às vezes, ele é mal-educado. Deve ter aquela sensibilidade; porque, no presencial, você olha o aluno e sabe que ele não está bem... “Ele foi meio ríspido comigo, mas é porque ele não está bem”. Na EAD, não tem como ter essa visão. Quando o aluno manda uma mensagem meio estranha, você pensa que ele deve estar com algum problema, mas você não tem essa dimensão. Acho que a gente tem que ter muito mais sensibilidade; muito mais cuidado com as palavras; porque, às vezes, no presencial, você fala certas coisas que, na EAD, é melhor não falar, não escrever. Tem que ter um certo cuidado. Ser cordial, porque o aluno espera receber o mesmo tratamento que ele tinha lá na escola dele. Ele não tem essa

dimensão da mudança. Ele perde o ponto de referência; fica perdido. Então, a gente precisa contribuir para que ele se adapte à educação a distância. Para ser uma boa tutora, é preciso buscar o conhecimento, porque, eu sou responsável e sou tutora, mas, quando a pessoa é só tutora, ela tem que ter um canal com o professor-responsável; ela não pode querer interferir no material que o outro produziu. Então, ela tem que ter um certo cuidado. Se for propor alguma alteração nesse material, tem que ter argumento e fazer isso de maneira cordial para não estragar esse relacionamento. Como tutor, você vai aprender muito; então, tem que ter humildade; e o professor-responsável também. A pessoa que não tem humildade, que acha que está sempre com a razão, perde muito e acaba gerando uma discussão, um conflito, o que é desnecessário.

Se ser tutor é ser professor... Não. É. Em alguns aspectos; não vou dizer que em todos... Não! Eu acho que ser tutor é ser professor! Sabe por quê? Você vai lidar com o aluno. Você vai ser o canal dele com a instituição. Não é a ferramenta que é o canal; você é o canal. Você vai lidar com as dificuldades dele. Você vai lidar com as alegrias também, porque, de vez em quando, eles mandam um elogio para a gente... Então, ser tutor, é ser professor, sim. Por que não? Ele vai ter que adquirir o conhecimento para passar da melhor forma possível. Ele também vai identificar os pontos fracos dele para melhorar seu trabalho. E ele aprende muito com o aluno, assim como no presencial. Ser tutor é ser professor; e é uma realidade que está cada vez mais presente no Brasil e não tem como fugirmos disso. Tenho colegas, inclusive, o meu coordenador do curso presencial, que são totalmente contra a EAD, mas ele está começando a rever, porque nós temos portas abertas para o mundo. Na outra instituição, a EAD começou na pós-graduação para, depois, ir para a graduação na área agrária, eles têm alunos de países hispanos. Então, é uma porta aberta para o mundo e quem sabe, daqui a pouco, a instituição não pode receber alunos de outros países? Acho que é uma realidade. Não tem como mudar; então, temos que nos adaptar para poder vê-la como um processo de ensino-aprendizagem, que é diferente do presencial, mas é. Espero ter mais tempo para fazer cursos e melhorar a minha função. Pretendo ficar na EAD. E, seu eu puder ficar no presencial, ótimo; também gosto muito.

APÊNDICE E – Relato da professora-tutora online 3 (P3)

Gosto muito de participar de pesquisa e vejo a necessidade de a gente dizer ‘sim’, porque só assim podemos fazer as mudanças necessárias em todas as áreas da ciência. Fiz a minha primeira graduação em Letras Português/Inglês; depois, fiz Pedagogia/Administração. Em seguida, fiz duas especializações, uma em Português e outra em Linguística Aplicada. Daí, um tempo, fui para o mestrado; daí, mais um tempo, fui para o doutorado. Dei um espaço para continuar trabalhando e cuidando dos meus filhos e da minha casa. Então, não sou uma doutora muito antiga em termos de conclusão de doutorado. Terminei o doutorado há quatro anos. As especializações, não, mas o mestrado e o doutorado, eu já tinha uma maturidade e senti que aquele era o momento que eu desejava partir para a pesquisa.

Como professora, comecei alfabetizando, na zona rural, numa classe multisseriada. Não era bem zona rural, era um bairro afastado da cidade, e era muito pobre. Eles chamavam de salas anexas de uma escola estadual. Ali, eu fazia de tudo: ajudava a limpar, a fazer sopa, a apartar briga e a tentar alfabetizar. Naquela época, eu já via o livro didático como um grande ponto de interrogação; mesmo que minha formação não apontasse muito isso. E assim, eu comecei; estava ainda no início do curso de graduação. Fiz o magistério e, depois, o curso de Letras. Fui crescendo, conforme os meus desejos e as possibilidades, que também eu ia buscando. Saí dessas salas anexas e passei para um quarto ano dessa mesma escola estadual. Vi que lidar com crianças não era muito o meu encantamento. Então, busquei escolas com cursos que, na época, chamávamos do ensino fundamental de 5^a a 8^a e 2^o grau. Comecei como professora de inglês, do particular e do estadual. Depois, eu me casei, mudei para o Paraná. Lá, continuei dando aula de inglês. Antes de ir, já pedi para o meu marido verificar, porque eu gostaria de continuar dando aula. Assim, continuei dando aula também de inglês. No nosso retorno, quando meu primeiro filho nasceu, voltamos para Uberaba e eu já consegui um emprego, na prefeitura, numa escola municipal grande da cidade. Lá, fiquei por 21 anos, como professora e como diretora. Nesse ponto, comecei a fazer uma trajetória de gestão junto com a sala de aula, mas nunca deixei a sala de aula. No período da gestão, eu tive que deixar. Mas, logo que terminou, voltei para a sala de aula e, quando voltei, já tinha feito as duas especializações. Falei... “Só isso não basta.” Fazia todos os cursos que apareciam na cidade. Todos: da prefeitura, do estado, do particular. Sempre tive muita sede de aprender. Comecei o mestrado em uma universidade pública, em Linguística, e, logo, comecei a dar aula no ensino superior. Na sequência, eu me aposentei no municipal.

Assumi a gestão de um curso de Letras que estava se iniciando. Passei por todos os processos, tanto de autorização quanto de reconhecimento. Estava à frente como diretora do curso. Como é faculdade, era coordenadora de curso. Fiz o projeto pedagógico, mas tive ajuda também. Fiquei nesse curso tanto dando aula como sendo a coordenadora por quase dez anos. Eu me afastei, porque tinha entrado no doutorado. Chegou num ponto em que eu não conseguia continuar como gestora e concluir a minha tese. Pedi um afastamento; continuei dando aula, poucas aulas, e coloquei uma pessoa me substituindo. Depois disso, já não voltei mais para a gestão, porque vim trabalhar nesta instituição. Com a concorrência na cidade – nesse período em que me afastei, abriu uma universidade federal – então, houve uma diminuição grande de procura pelo curso e a fundação da instituição achou que não dava mais para sustentá-lo. Migrei aqui para a universidade. Sou professora-responsável, professora-tutora e participo também da formação dos demais professores, quando sou convidada.

Ao receber o convite para integrar o programa de educação a distância... Sou uma pessoa bastante aberta. Então, esses paradigmas fechados, esses posicionamentos dogmáticos não se encaixam no meu perfil. Gosto de saber e de conhecer. Vejo a tecnologia com bons olhos e, depois que me inseri nela, vi o quanto ela dá oportunidades. Eu me esqueci de relatar que, antes de trabalhar na educação a distância da instituição, trabalhei, por um ano, na educação a distância de uma instituição pública. Trabalhei como bolsista da CAPES e era um período em que a gente ia às cidades para dar aula. De vez em quando, tínhamos aulas presenciais nos polos: Ituiutaba, Araxá, Uberlândia, Araguari, Lagamar... Algumas cidadezinhas também bem no interior, que, se não fosse essa oportunidade, acredito que jamais eles teriam um diploma de ensino superior. Era um esquema um pouco diferente do que ocorre na instituição; pelo menos, naquela época. Eu era professora-responsável, tanto que criei as questões para serem colocadas no Moodle, uma plataforma gratuita, que normalmente as federais adotam. Então, eu era professora-responsável e era o professor-responsável que ia aos polos para dar as aulas.

Sobre o encontro com esses alunos... Nossa! Eu ficava perplexa. Nós eramos considerados como, até, seres superiores, quando chegávamos. Em alguns polos, os gestores, às vezes, estavam tão ocupados com outros afazeres, com tantos outros cursos, mas os alunos, na sala de aula, em todas as minhas aulas, eu saía muito emocionada, porque eles terminavam a aula de pé, batendo palmas. Eu ficava muito encantada com aquilo, porque parecia uma novidade para eles, uma abertura de portas. Não sei se era porque estava no começo do curso... Mas essa novidade introduzida na vida deles parece que dava outra dimensão para a existência. Isso me encantou muito. Quando vim para a instituição, eu já vim com essa visão.

Não tão forte, porque eu não era professora-tutora – não sei como funciona lá [na instituição pública mencionada anteriormente] – mas esses encontros com os alunos nos polos eram emocionantes.

Para me preparar, li um pouco. Vim também para fazer uma revisão no projeto pedagógico do curso, porque íamos passar por uma visita do MEC. No início, fiquei como professora-responsável e trabalhando com o projeto pedagógico. Aos poucos, eu fui entrando. Na época, criei um grupo de estudos e, uma vez por mês, trabalhávamos questões sobre leitura e sobre textos com os professores do curso de Letras e alguns professores do curso de Pedagogia também. Quando migrei totalmente para o curso a distância, porque saí de uma ligação com a Pró Reitoria de Graduação, realmente conheci como é que funcionava. Tive um período de aprendizagem com os professores e esse é um outro detalhe que acho muito interessante. Na educação a distância, às vezes, existe a impressão de que o trabalho do professor é solitário, mas é pelo contrário; ele trabalha em equipe. Ele está o tempo todo tendo dúvidas e discutindo com os colegas como resolver não só dúvidas técnicas do próprio instrumento, da própria ferramenta, mas também as dúvidas pedagógicas... “Veja como esse aluno respondeu a essa questão!” ou “Olha como esse aluno tem leitura!” Então, estamos sempre discutindo... “Nossa, o que eu poderia fazer? O que você acha? Qual sua sugestão para ajudarmos esse aluno que está com tanta dificuldade na elaboração de uma resposta?” Vejo que há uma solidariedade. É claro que isso não ocorre com todos, mas a maioria, pelo menos, do nosso curso de Letras e os de Pedagogia, porque trabalhamos ali bem juntos, próximos, há esse lado que, às vezes, no presencial, você tem um encontro no recreio ou no intervalo e, às vezes, se a instituição for grande, fica cada um para o seu canto ou se encontra em reuniões esporádicas duas vezes por ano. No curso a distância, você encontra todos os dias. Existe a possibilidade de ter trocas pessoais, profissionais, emocionais... Isso também me deixou bastante feliz, porque gosto dessa interação.

Sobre uma formação inicial para a atuação na tutoria... Eu não tive – para falar a verdade – num primeiro momento. As coisas foram acontecendo depois. Até porque eu vim ficar na educação a distância numa mudança de gestores. Não só numa mudança de gestores, mas numa forma de funcionamento. Depois de um tempo, começamos a participar de um novo modelo que estava sendo implementado. Na gestão anterior, não sei falar muito, mas, nessa gestão, eu participei devido a uma reestruturação. Nós fizemos alguns encontros e eu gostei muito, porque foram momentos de troca. Não havia uma pessoa na frente dizendo... “Você tem que fazer isso! Ou você tem que fazer aquilo!” Não. Foi muito interessante. A equipe coordenadora desse momento distribuiu situações entre os grupos, como estudo de

caso, e cada grupo tinha que pensar de que forma resolver aquelas dificuldades. E isso tudo em grupo. Houve uma discussão e, depois, um fechamento. Então, gostei muito dessa experiência – acho que já fizemos duas ou três vezes – de trocarmos as dificuldades ou os sucessos em grupo. Essas experiências do momento de formação foram baseadas no nosso cotidiano de trabalho. Nenhum evento foi criado ou retirado de outra instituição. O que a equipe coordenadora encontrava de problema ou de sucesso dentro dos próprios cursos, dentro da própria instituição.

Sobre a transição da sala de presencial para a sala de aula online... Jamais me imaginei fora de uma sala de aula. Quando isso ocorreu, fiquei um pouco... Quase que imobilizada. Falei... “Será que eu vou conseguir?” Porque era a oportunidade de emprego que eu tinha naquele momento. Moramos no interior e a minha opção não era fazer um concurso numa federal. Pensei... “Vou aproveitar essa oportunidade.” Como gosto de desafios... “Vamos ver como é que isso funciona.” Hoje, como não deixei de ter esse contato, porque sou sempre chamada a dar aulas para formação continuada dos professores da instituição e, às vezes, da prefeitura, isso já me abastece e me alimenta, porque tenho esse contato. Mas, na EAD, o contato é muito interessante, porque, quando, em algum encontro, você se depara com algum aluno, que você nunca viu fisicamente – e que, às vezes, você nem se lembra por causa da foto – ele sabe quem você é. Você gravou aulas, você tem a sua foto, você conversou com ele dando uma resposta de forma afetiva e colaborativa e ele te reconhece... “Oh! Professora!” E, você pergunta... “Quem é você?” O aluno diz... “Professora, te vi dando aula; gostei.” É outra forma de se relacionar com o ser humano e que não tem retrocesso; é assim mesmo. Esse contato que a gente tem é por meio das aulas que devem ser bem-preparadas, porque ficam esparramadas pelo Brasil todo... Elas vão atingir pessoas que estão na zona rural mais distante no Pará, em Tocantins, na Bahia, no Sul. Se não fosse isso, dessa forma, o aluno não teria acesso, por exemplo, a compreender gêneros textuais, tipologia textual, como ler uma charge, como ler uma tira, de que forma se encantar por um poema... Vejo que o caminho é esse e eu me adaptei bem a ele.

Como tutora online... Nós temos algumas responsabilidades. Quando chegamos e abrimos a nossa máquina, já temos que pensar. Se for no começo da semana, temos a ‘Palavra do Tutor’. Então, toda segunda-feira, é imprescindível dar um “alô” para os alunos a fim de reforçar o que eles terão que fazer durante a semana, ou seja, dar uma palavra de apoio. Costumo trazer alguns pensamentos de Drummond, de Fernando Pessoa, algumas estrofes, para que eles também pensem junto comigo. Faço uma pequena reflexão e, de forma muito afetuosa, gosto de ter essa proximidade... “Olá!” ou “Caro aluno” ou “Caro amigo”. Sempre

com um abraço no final, porque ele precisa se sentir querido; por mais distante que eu esteja, ele tem que ser um aluno querido. É a oportunidade que ele está tendo de formalizar o seu estudo, porque ele poderia ser um autodidata e sozinho aprender, mas ele fez essa opção. Então, tenho essa responsabilidade. Em um primeiro momento, tem a ‘Palavra do Tutor’. Depois, já entramos no ‘Tira-dúvidas’. São esses os primeiros passos. A cada semana, temos outras atividades e, se eles estiverem em um período com questões abertas para serem elaboradas; normalmente, aumentam os ‘Tira-dúvidas’. Tem que ficar muito atento e resolvendo essas questões. Depois, vêm as questões abertas, que é um período também com muito fluxo de trabalho. Como tutora, eu tenho essa função de encaminhar o aluno para que ele se saia bem tanto na atividade fechada quanto na atividade aberta e na atividade que ele vai ao polo – a prova individual sem consulta – porque é uma retomada de todo conteúdo.

Sobre a organização do fluxo de trabalho... Quando chego na segunda-feira, eu já sei o que vou fazer. Agora, vou passar um outro lado da educação a distância, pelo menos comigo. Sei que isso ocorre com alguns colegas; com outros, eles conseguem se organizar para resolver os problemas na universidade – eu não consigo. Trabalho muito em casa assim como eu trabalhava muito no presencial em que eu levava coisas para corrigir, coisas para preparar. O mesmo continua ocorrendo. Vejo que esse é um papel do professor. Vejo que a educação a distância também te faz levar coisas para casa. Então, abro a máquina na minha casa praticamente todos os dias para ficar atenta, para adiantar trabalho. O que eu procuro é não acumular; então, todos os dias, tenho X de tarefas que me proponho a fazer. Se é dia da ‘Palavra do Tutor’, se são só ‘Tira-dúvidas’, se é período de elaboração de questão ou se é período de elaboração de videoaula... Esse também é um período bastante tumultuado, e eu gosto muito de gravar videoaulas. Tenho essa facilidade; então, gravo com os meus colegas, fazemos mesas-redondas. Então, eu me organizo assim. Saio do domingo à noite com a segunda-feira já organizada. Tenho segunda, terça e quarta-feira como dias fixos de trabalho na universidade. Tenho um pouco da carga horária para as correções de redações, pois faço parte da equipe que pensa, que corrige as redações dos processos seletivos da instituição. Não vou te falar que seja uma carga horária pesada, porque eu ainda tenho tempo para o grupo de pesquisa para estudar Michel Foucault, que não é fácil. Ainda faço trabalho de voluntariado com oficinas de poesia em uma instituição com pessoas que têm problemas mentais, mas que conseguem viver em grupo. Ainda consigo fazer tudo isso; então, a carga horária de trabalho, no momento, para mim, está boa.

Sobre a navegação na sala de aula online... Já tinha tido a experiência no IF, no Instituto Federal, quando cheguei. Aqui, é uma sala de aula, o AVA. Acho muito benfeito,

porque eu não achei difícil navegar. Não sei se é porque eu contava com a ajuda da equipe toda. Você não tem muitos obstáculos; até porque estamos perto das pessoas que o criam. Então, tem esse apoio técnico. Qualquer coisa, eu estou pertinho da sala de onde sabem todas as modificações do AVA.

Sobre o setor de tecnologia... Não tenho do que reclamar. Às vezes, como professor-responsável, a gente coloca algumas questões que, na hora de salvar, você acaba salvando alternativas iguais e isso gera um problema para o aluno, pois ele vai te apontar esse problema na hora de salvar aquela questão. Se eu tiver dificuldade, já sei onde pedir socorro. E sei que vou ser socorrida.

Sobre a mediação pedagógica na sala de aula online... O encontro face a face é mais real e mais fácil. Você percebe pelo olhar, pelo jeito do seu aluno, se ele está entendendo, se ele está interessado, se ele não está. No online, isso não é possível. Isso só é possível pelas perguntas que ele te faz. Eu, por exemplo, como professora de português, procuro responder a dúvida dele e ainda dizer que você não inicia uma frase para um professor, que é uma relação formal, dizendo assim... “E, aí, professor, tô com uma dúvida.” Eu não estou conversando com ele. O que vai predominar nesse momento não é a modalidade oral, mas a modalidade escrita. Então, tenho que, além de dizer para ele... “Quando você for mandar um e-mail para o seu patrão ou para o seu funcionário ou para quem for, você tem que elaborar esse texto usando os recursos da modalidade escrita.” Então... “Ei”, “Aí” ou “Oi, cê pode me responder?” Nós temos que ajudá-lo a transformar esse dia a dia com o pai, com a mãe, com o irmão, com o amigo, com quem for, nessa outra estrutura que é diferente. Procuro indicar leituras para ele se aprofundar na disciplina; procuro fazer uma videoaula dinâmica. Acho que tenho a sorte de, nas minhas disciplinas, poder usar o texto verbo-visual, porque uso essas imagens e esses textos que circulam no dia a dia deles como um outdoor, uma charge, uma tira, uma história em quadrinhos. A gente conta com uma equipe de criação, que nos ajuda, porque tudo isso, na educação a distância, precisa de ter autorização. Fazemos muita coisa; eu crio o texto e eles criam as imagens e isso tem ajudado.

A correspondência das disciplinas trabalhadas com a formação específica e o interesse... Tive sorte, pelo menos como professora-responsável. Como professora-tutora, nem todas, mas, como professora-responsável, são disciplinas que fazem parte de toda minha trajetória de academicismo.

Sobre o acesso aos materiais didáticos com antecedência... Como todos estão online, nós temos uma biblioteca virtual e os livros de apoio para os alunos estão lá ou eu tenho

também acesso ao livro físico, que, se estiver sobrando, posso levar para casa; se não, tem a biblioteca na sala da gestora. Então, a gente tem acesso aos materiais, sim.

Sobre a interação com e entre alunos em diversos tempos e lugares... Acho que é o que nós temos no AVA. Não tem outro jeito, porque eu não vou passar um e-mail. Já ocorreu de eu passar e-mail para o aluno quando eu não conseguia entrar ou falar com ele pelos caminhos do ambiente virtual estabelecidos. Mas são esses os caminhos. Acho que a ‘Palavra do Tutor’ foi uma ideia brilhante, que nos deu essa possibilidade de dar esse “alô” diferente para o aluno. No “Tira-dúvidas”, a gente também fica conhecendo um pouco desse aluno. A gente vê aquele que é carinhoso... “Nossa, muito obrigada, professora. Você me ajudou muito. Bom final de semana!” Então, existem alguns que são mais chegados, outros mais distantes. A forma é essa – pela tecnologia, porque você não tem como chamá-los para vir à sede ou ir até onde eles estão.

Para conhecer o perfil cognitivo do aluno... Pela produção textual e pelas respostas. Primeiro, pelas perguntas. Vou usar um pensamento do Rubem Alves, em que ele fez uma paráfrase do filósofo Wittgenstein. Ele disse o seguinte: as suas perguntas revelam o lago onde você foi matar a sua sede. Então, pelas perguntas, pelas dúvidas, você vai conhecendo o seu aluno. Quando ele fala... “E, aí, cê pode me ajudar?” Mas tem um outro que diz... “Boa tarde, professora! Como vai? Eu estou com uma dúvida.” São relações com a linguagem, porque a linguagem também te define, cria a sua identidade. Você vai percebendo quem está precisando de mais recursos, de mais apoio. Apoio intelectual e emocional.

No processo de avaliação das atividades... Procuro fazer pelos dois lados. Como você não tem um quadro branco, ou negro, ou verde, para dizer... “Essa construção é inadequada, porque, na língua culta, há algumas normas que você vai precisar quando for se inserir no mercado de trabalho.” Então, você tem que escrever. Procuro sempre fazer esse jogo de trabalhar com o conteúdo, esclarecendo a pergunta ou retomando a resposta que ele deu, mas, também, alertando-o para a questão de escolhas lexicais, da coesão e da coerência... “Você repetiu essa palavra três vezes. Você pode substituir a palavra “aluno” pelo pronome “ele” ou pela palavra “discente”, fazendo um texto mais leve, mais fácil de ler e com mais coesão.” Você aproveita para falar também das coerências. E assim que eu faço.

Sobre a autoridade pedagógica do tutor online... Esse é um lado bastante trabalhoso, porque, como o aluno tem tudo à mão, ele pode se utilizar de uma estratégia ilegal que é o plágio. Para isso, tenho que ler tudo o que ele escreve. Eu tenho que ler. Um professor mais experiente vai poder cotejar, comparar, por exemplo, a resposta do aluno com a pergunta que ele tinha feito. Então, se ele elaborou uma pergunta quebrada, de difícil compreensão, uma

resposta que é muito perfeita, que não tem a marca dele, a autoria dele como aluno, mas que tem a autoria de um autor de livro, vamos pensar... Um Marcuschi, se ele está falando de gênero textual; de um Travaglia ou de uma Coracini, na análise do discurso; você percebe esse viés e, falando de uma maneira bem popular, o aluno estava querendo te “passar para trás”. Sou muito clara e digo... “Faltou autoria. Você precisa e necessita refazer o texto, porque virou uma cópia e cópia é ilegal.” Esse é o grande nó da educação a distância. A gente tem apoio da gestão e isso é importante, porque o aluno tem outros recursos para reclamar além do ‘Tira-dúvidas’. Ele tem o SAE. Ele chega lá no gestor, no cargo mais alto dentro do curso. Se você tem um apoio e se você é firme e, se ele sabe que você está falando sério... Tem uma coisa interessante que eu já percebi. A primeira coisa que os alunos fazem é procurar nosso currículo Lattes para saber quem está trabalhando com eles. Comigo aconteceu isso. Inclusive, alguns elogiaram a minha dissertação, a minha tese, porque foram lá procurar. E, se eu tenho esse apoio, isso também me dá autoridade.

Sobre o local de trabalho da tutoria atender suas necessidades... Em partes. Vou fazer uma reclamação – até pela minha idade. Tenho problema na cervical, tenho um problema de coluna e as cadeiras disponíveis não são adequadas. A gente fica num troca-troca de cadeira; é chegar primeiro para pegar uma cadeira mais adequada. É um objeto que você pensa... “Nossa, mas é uma cadeira!” Não. Imagina como é que eu vou estar no final do dia, no final da semana, no final do mês. Acho que o layout, a forma como o espaço está distribuído, agora, está OK. Ficamos em baias com os colegas ao lado. A internet funciona bem. A sala tem ar-condicionado e, como são muitos, alguns querem que fique ligado, outros não. Isso gera certo atrito. Lidar com pessoas também não é muito fácil, mas, por outro lado, é um ambiente muito amigável. Se eles trocassem as cadeiras, eu já ficaria mais feliz.

Os colegas tutores são sempre muito amigáveis, muito companheiros. Eu lido com outros professores-responsáveis de disciplinas nas quais eu não sou a responsável e nunca tive problemas. Até porque tenho que fazer isso com aqueles que são tutores da minha disciplina e eu recebo deles essa mesma contribuição que dou. Eu acho que, nesse sentido, eu não vejo problema.

Sobre a gestora do curso... Nossa! Sou suspeita, porque sou muito encantada com ela. Acho ela uma pessoa jovem, mas muito ponderada, que lida com muitos problemas, mas tem sempre muito bom senso e que trata tudo com muita suavidade. Acho que esse é o perfil do gestor. Mesmo com firmeza, ela é uma pessoa suave.

Em todas as instituições que vou, eu visto a camisa. Sempre fui assim. Então, vesti a camisa dessa instituição, eu amo o que eu faço. Não tenho contato com os donos, porque é

uma empresa, mas tenho contato com as pessoas que eu preciso ter, que são os meus gestores diretos e os meus colegas.

Sobre aproximações e distanciamentos entre o ensino presencial e o ensino online... Primeiro, quem procura o ensino presencial ou a distância tem um desejo de aprender ou de ter um diploma e alguns só querem o diploma. Você vai lutar para ver se eles chegam em algum lugar. Se ele se propõe em uma universidade particular, em que ele tem que pagar, investindo tempo e dinheiro; então, ele está buscando alguma coisa. Agora, um aluno do curso presencial tem o professor ali no aconchego; já, a distância, esse aconchego pode ser uma barreira para aquele aluno que, às vezes, não tem muita disciplina, entra achando que o curso é fácil e que, por ser online, vai conseguir nota e vai passar com muita facilidade. Não é assim, porque ele tem que ter a disciplina de ler e de entrar praticamente todos os dias no ambiente. Às vezes, o aluno do presencial pode ficar uma semana sem pegar no livro; o aluno do curso a distância tem que responder todos os dias. Então, ele tem que ter força de vontade. Mas são desejos dos indivíduos; quem os tem vai fazer benfeito a distância ou no presencial. Da mesma forma que tive alunos que terminaram o curso de Letras com muita dificuldade e que, provavelmente, jamais vão exercer a profissão, posso ter no curso online alunos que terminaram com dificuldade, mas que vão exercer a profissão, porque querem aquilo. Isso vai depender do indivíduo, do desejo dele.

A experiência docente no presencial contribuindo com a docência online... Nossa história é feita continuamente e toda sua trajetória está amarrada, está conectada. Então, o que eu fiz lá, me serve muito agora. Não desperdiço essa minha história, essa minha vivência e ela vem, agora, agregada com esse outro jeito de lidar.

Sobre a experiência da docência online e da docência presencial... É bem interessante isso, porque até parece que a gente tem um chip na cabeça e ele é modificado quando você assume uma função junto da máquina e quando você assume uma função diante de uma plateia com, por exemplo, 100 pessoas ou 50 pessoas. Você se transforma e, na hora em que você chega na máquina, na sua casa ou na instituição, é um outro jeito de buscar essa forma de construção do conhecimento com o outro.

Para ser uma boa tutora... Tem que ter paciência para lidar com essas dificuldades. Estudar, estar sempre estudando. Estudando, inclusive, disciplinas que você viu lá na faculdade, passou por elas e, hoje, você é tutora delas. Tem que estar com o material em mãos, com o professor-responsável te atendendo. Hoje, tem essa facilidade com a internet, você pode baixar livros e artigos; tem o Scielo, que é um portal muito importante. Como nunca parei de estudar – porque estou sempre em grupos de pesquisa – vejo que, mais do que

nunca, não dá para parar. E lidei bem com isso; lidei bem com essas tecnologias, porque elas não são da minha geração. Elas são da geração dos meus filhos e seriam dos meus netos – eu ainda não os tenho, mas espero tê-los – mas eu lidei bem, porque gosto de desafios e isso vai do perfil.

Se ser tutora é ser professora... Sim. Não posso separar isso. Primeiro, porque, se eu separo, perco essa autoridade. Segundo, a função que estou exercendo tem um formato diferente, mas ela tem a mesma essência, que é ajudar a construir o conhecimento formalizado constituído pela humanidade do outro. Então, tem a mesma essência. Jamais vou me sentir menor, porque eu sou professora-tutora. De forma alguma. Acho que eu tenho a mesma importância.

APÊNDICE F – Relato da professora-tutora online 4 (P4)

Sempre quis ser professora. Primeiramente, tentei um curso de Matemática e foi muito frustrante, porque eu sempre estudei em escola pública e descobri como a nossa base na escola pública, infelizmente, é fraca. Estudei em escola estadual, sempre estadual. Sou da região Sul; então, foi lá. Daí, migrei para o curso de Geografia. Cursei em uma universidade pública onde me formei em 2007. A gente tinha duas possibilidades, o curso de licenciatura e o curso de bacharelado. Sempre quis a licenciatura, mas, como tinha essa possibilidade, me formei também bacharel. Isso foi em 2007, uma no meio do ano e a outra no final.

Fiz o meu estágio para o bacharelado em Uberaba no Museu dos Dinossauros. A Paleontologia tem uma ligação com a Geologia e, na época, eu era monitora de Geologia na graduação. Enfim, foi uma das razões porque eu fiz o estágio aqui. Eu me mudei para a cidade e, logo em seguida que me formei, em 2008, comecei a dar aula no ensino presencial. Tirando o estágio da minha licenciatura, foi a minha primeira experiência como professora, já no ensino superior na instituição. Comecei também como professora de História e Geografia na educação básica, de 6º ao 9º ano, em duas escolas de Uberaba. Como eu estava começando... Inexperiente... Foi uma experiência um pouco conturbada, porque fui trabalhar com Geologia, que é uma área carente de profissionais. São raras as universidades que têm curso específico de Geologia. Aqui, mais próximo, Uberlândia... Acho que, em Minas, Uberlândia e Ouro Preto; e BH. Então, fui dar aula de Geologia aplicada à Engenharia Civil na universidade. Primeira experiência como docente; minhas aulas eram na sexta-feira à noite [risos]. Um perfil completamente diferente do que eu imaginava, porque minha experiência tinha sido completamente diferente como aluna de licenciatura. O perfil da Engenharia é diferente. Essa disciplina não é encarada pelo curso – até hoje, não é – como uma disciplina muito importante.

A disciplina continua sendo ofertada no curso de Engenharia. Como geógrafa, dar uma disciplina de Geologia Aplicada não é uma coisa muito simples. Eu tinha que estudar muito, mas, mesmo assim, não era uma coisa simples. Daí, somava o horário, que era um dos últimos da sexta-feira à noite. Foi uma experiência um pouco complicada para mim. Como sempre fui muito exigente, achava que era um fracasso aquela disciplina e tudo mais. Mas, quando fui pedir o desligamento, o coordenador falou que não. Os alunos gostavam e pediu para eu não desligar. Mas... “Eu não estou conseguindo contribuir! Porque, assim, eu não sei fazer. Eu sei dar aula de Geologia dentro daquilo que eu aprendi, mas Geologia aplicada... Acho que não é

isso; os alunos precisam de mais. Não estou me sentindo bem; eu estou me sentindo frustrada”. Eu achava que não era aquilo que eles deveriam receber.

No ano seguinte, continuei na educação básica; e, no ano seguinte, comecei a viajar para dar aula nos cursos de EAD da instituição. Dei aula para a Pedagogia e a Geografia em Uberaba e em outros municípios. Viajei durante o ano de 2009 e, em 2010, alguns professores que faziam esse processo foram convidados a escrever capítulos para os livros que estavam sendo elaborados para a educação a distância daqui, porque, antes, eram roteiros, e passaram a ser materiais mais densos. Eu reestruturei dois capítulos e, em seguida, veio a contratação. Em junho de 2010, fui contratada e estou até hoje. Só na modalidade a distância. Saí da educação básica em 2015, quando entrei no mestrado. Precisei optar. Fiquei na educação básica de 2008 até 2014. Inicialmente, História e Geografia. Depois, só Geografia.

Na universidade, trabalho como professora-responsável, que elabora material para o curso de Geografia. Mas, como professora-tutora, tenho outros cursos: Engenharia, História, Pedagogia, Biologia. Quando comecei como professora-tutora, fazia um ano e meio que eu tinha saído da Engenharia. Nesse período, fiquei trabalhando com a educação a distância sem ser contratada, porque era outro formato. Nós tínhamos contratos para lecionar em eventos que eram chamados de seminários. Entrei sem nenhuma noção do que seria. Nem era uma coisa que eu estava aguardando, porque eu não esperava. Não sabia que existia esse empenho por parte dos profissionais da instituição de transformar o curso no que ele veio a se tornar. Não fazia a menor ideia. Trabalhava nos seminários nos finais de semana e pronto. Então, eu entrei. O gestor, na época, me ligou e falou... “Finalmente, saiu! A gente estava lutando há muito tempo. Eu aponte o seu nome...” Eu não sabia nem o que era para fazer. No início, a gente era menos tutor do que professor-responsável, que era o que construía o material. A gente mais construía. Nessa época, ainda eram cursos semipresenciais, porque os alunos tinham os encontros presenciais nos finais de semana e a gente continuou dando aula, que era o que eu fazia antes, mas, agora, eu era contratada. Tinha uma carga horária fixa para isso. A transformação do curso para o formato online... Acho que é do ano passado... 2016? 2015?

... Começou assim. Os novos ingressantes eram totalmente online, mas as turmas mais antigas tinham o direito de ter as aulas presenciais. Elas foram formando e, hoje, não tem mais. A gente começou a gravar as videoaulas. É já tem um bom tempo. Acho que a gente começou a gravar em 2014. E foi completamente assustador para mim [risos]. Assinava-se um contrato de cinco anos. O que eu falasse ficaria sendo reproduzido por cinco anos. Por isso, o motivo assustador. E outro; é um papel para o qual a gente não recebeu formação. É um pouco jornalístico. Como diz a minha gestora, um pouco de incorporar o personagem. Você

incorpora um personagem; você não fica à vontade como na sala de aula. Você não tem a mesma tranquilidade de errar. Embora, como a gravação não é ao vivo, pode-se fazer cortes e pode corrigir, se você perceber na hora. Agora, se você não percebe, fica! Está registrado! Então, para ficar à vontade, para sua fala fluir; você conseguir transmitir o recado, aquilo que você sabe, até ficar à vontade na frente da câmera, levou um tempo, um bom tempo. Eu diria um ano, pelo menos. A gente vê isso bem claro quando assiste às videoaulas. Parece que a gente está “amarrado” em algumas delas.

Antes de começar as gravações, a gente recebeu treinamento. Como se comportar em frente às câmeras. Inclusive, era o pessoal do jornalismo que trabalhava com a gente. O que não fazer com as mãos. Como se vestir. Qual o tamanho do brinco. O quanto tudo em frente às câmeras fica superlativo. E realmente é. Engraçado isso, porque se uma pessoa fala alguma coisa para você... “Ah, mas isso...” “Ah, não desculpa.” É muito tranquilo; quando grava isso; fica muito feio; fica muito estranho. A gente vê isso no noticiário quando tem um erro ou uma falha. Aquilo realmente fica muito grande. Então, a gente teve, sim, esses treinamentos; não se mexer muito por causa desse exagero. Se você fala muito alto, se você mexe muito, se você gesticula muito... Então, como você tem que preocupar, além do que você está falando, com todas essas questões, acho que contribui para esse “engessamento”.

No início, já comecei a achar essa questão de estúdio muito estranha [risos]. Eu não queria aquilo; nem para mim, nem para os alunos. É muito artificial e fiquei muito preocupada com a questão do estímulo, porque era muito desestimulante. A gente tem no YouTube milhares de aulas sobre os mesmos assuntos. A nossa videoaula precisava ter uma atração que não fizesse com que o nosso aluno assistisse a qualquer videoaula. É claro que a gente não consegue atingir esse objetivo plenamente, mas, como eu trabalho geologia e climatologia; nessas disciplinas, fiz muita aula de campo. Muito melhor de você se comportar mais tranquilamente.

Quanto à formação para a tutoria... A gente tem treinamentos periódicos. Todos os semestres, tem algum. Acho que o último que nós tivemos no final do último semestre... Foi feito um levantamento junto aos alunos pedindo sugestões sobre quais eram as dificuldades nesse modelo, porque a maior parte desses alunos – para não dizer todos – não tem noção do que é ser um aluno online; o que é ser um aluno de educação a distância. A gente tem alunos que não têm computador e que mal sabem mexer na internet, mas se matriculam, porque não têm essa noção. Eles reclamaram muito de que os professores-tutores parecem máquinas. A gente acaba tendo que utilizar uma linguagem muito formal, porque é a linguagem escrita. Eu não dialogo diretamente com os meus alunos nunca. Eu dialogo por meio da linguagem

escrita e, pela linguagem oral, apenas por meio das videoaulas. Então, estou me dirigindo a um público que eu nem conheço, que nem sei direito quais as necessidades, quais suas experiências e possibilidades. Estou dando aula para um aluno do Pará e outro do Espírito Santo. Então, não tem como... Eles reclamaram disso e, nessa formação, pediram para a gente tentar ser menos formal. Mas é um desafio bem grande; porque se eu mando um ‘abraço’ para o aluno, eu não sei como ele interpreta isso. Se eu coloco só um ‘atenciosamente’, ele pode achar que eu estou sendo muito fria. Se eu mando um ‘abraço’, ele pode achar que estou sendo carinhosa em excesso... [risos] A gente tenta, mas eu, particularmente, acabo sendo mais formal. Se eu estabeleço um diálogo, ou seja, não fica só na pergunta – o aluno pergunta, eu respondo e acaba ali... Se aquilo se torna um diálogo, eu acabo já tendo mais tranquilidade em conversar, mesmo sendo escrito. Daí, sai um ‘abraço’, um ‘boa sorte’...

Acho as atividades de formação importantes, com certeza. A nossa grande dificuldade é negociar, administrar o tempo de tutor e responsável. A tutoria exige muito tempo. E acho que deve exigir mesmo. Às vezes, a gente nem sempre consegue. Acaba respondendo como máquina não é porque você está preocupado que aquilo vai ficar escrito, mas, sim, porque você precisa responder rápido. Acho isso muito negativo na tutoria.

O tempo curto na tutoria... Isso se deve ao acúmulo de funções e à complexidade das tarefas. Não é uma demanda que você pode estabelecer... “Você precisa de X horas para atender Y alunos”. Não é assim que funciona, mas a gente funciona nessa contabilidade. Por exemplo, não é o meu caso, mas, quando um professor faz correção de TCC, são X alunos. Não interessa se a correção dele é mais demorada do que a minha em cartografia. São X alunos. Então, essas questões acabam complicando. E, aí, o que acontece? Todos os semestres, a gente recebe uma planilha para assinalar as disciplinas para as quais você se julga apto a ser tutor e, essas disciplinas que demandam mais tempo, a gente foge delas. Daí, não divide o trabalho. Quem quer ficar com TCC? Por exemplo, os professores de língua portuguesa sempre pegam, porque eles se sentem na obrigação... “É a nossa área...” Mas professores das humanas poderiam pegar também. Isso é uma dificuldade.

Sobre o trabalho na tutoria... As dificuldades são mais em relação a gravar as videoaulas. Essa questão mais mecânica. Quanto às aprendizagens; nessas aulas de campo, percebi também que eu podia atingir um público muito grande. Uberaba tem um campo para geologia muito legal por causa de Peirópolis: os fósseis, as rochas e tudo mais. Em algumas disciplinas, posso oferecer um campo que eu não conseguiria se eu fosse professora de um presencial, ao menos que fosse em Uberaba ou perto daqui. Se eu não tivesse morado com

uma menina de Uberaba, não saberia que existia Peirópolis, porque o Brasil não sabe. Então, é rico para essa área; aquilo é fantástico. Acaba que eu consigo divulgar.

Sobre as dúvidas dos alunos possibilitarem direcionamentos para a docência online... Nas disciplinas de geografia física, isso é mais difícil; inclusive, os alunos questionam menos. Mas, na geografia humana, abre-se um campo maior. Mas gosto muito da humana também. A gente aprende a debater com esses alunos muitas vezes. Não no sentido de ir de encontro, mas de ir ao encontro, porque eu fico muito feliz quando recebo críticas e percebo que o aluno tem uma visão tradicional, que é essa oferecida pelo ensino e pela mídia; é a formação da maior parte da população brasileira. Mas, quando tenho um aluno de Geografia, não posso aceitar isso; preciso contribuir com esse aluno; preciso tirá-lo dessa caixa quadrada. Então, me sinto superfeliz com esse tipo de desafio. Outro dia, corrigi uma questão cujo objetivo era que o aluno fizesse uma reflexão sobre o desafio de ser docente por causa da carga horária, das dificuldades de dinamizar o processo de ensino, de modernizar e acaba que a gente fica repetindo, repetindo... Apegado ao livro didático, talvez pela falta dos recursos didáticos, mas principalmente porque não tem o recurso da formação. Ou porque não tem o recurso do tempo ou não tem um salário digno... Enfim, o objetivo era que ele fizesse essa reflexão e o aluno não atingiu isso. Avaliei a resposta dele e pus alguns questionamentos, porque não gosto de falar sem questioná-lo. Eu coloquei... “Mas você não acha tal coisa...? O que você acha? Você não acha que seria diferente, se fosse assim...?” Busco jogar perguntas para o aluno, algo que, inclusive, já tivemos nos nossos cursos de formação. Não indicar a resposta; questionar o aluno. Na maioria das vezes, não espero, infelizmente, uma resposta, porque eles não têm tempo ou não têm interesse; geralmente, as duas coisas juntas. A maior parte dos alunos entra em contato para questionar nota ou para questionar uma correção que ainda não foi realizada ou para questionar uma videoaula que ainda não foi postada; e ele tem direito. Acaba que fica muito resumido a isso o contato do aluno com o professor. Esse aluno me procurou pelo Tira-dúvidas e falou... “Professora, respondendo a sua pergunta, eu acho, sim, que os professores são acomodados demais e estou tentando designação no meu município e uma professora da escola onde tentei tem 30 horas e ela queria mais. Ela pegou as aulas. Tinham quatro professores tentando, que não estão na sala de aula. E ela pegou!” Então, a responsabilidade do professor. Vejo nisso uma oportunidade. Vejo realmente a dificuldade dele de sair disso, mas é uma oportunidade de conversar, porque, se ele me procurou, é porque ele tem uma abertura. Ele, com certeza, não quer me convencer de nada, mas me entusiasma com essas questões. São aprendizagens.

Como tutora, minhas funções são responder às dúvidas dos alunos; corrigir as questões abertas e gravar as videoaulas. Sobre a organização do fluxo de tarefas... É imprevisível, mas tem um certo fluxo. Quando é que temos mais trabalho como tutores? Quando são liberadas as atividades abertas para correção. Isso acontece na sétima semana do bimestre. Então, é super-apertado, porque o aluno quer a nota dele. As questões abertas têm uma pontuação elevada e o aluno tem da primeira semana até a sexta semana para responder. Tem aluno que responde na primeira e, só na sétima, vou ver isso, porque não tenho acesso à resposta. Quando libera na sétima, são liberadas 500 questões para eu corrigir. A prova dele é na nona semana. Então, ele quer o resultado e a gente começa a receber mensagens de cobrança e a nossa prioridade é a correção. Tem professores que dizem... “Não, não respondo Tira-dúvidas, enquanto não terminar de corrigir”. Eu não gosto disso. Respondo sempre os Tira-dúvidas; mecanicamente. Às vezes, é a mesma mensagem para todo mundo... “Aguarde. As correções estão sendo realizadas. O prazo é tal. Acompanhe no sistema.” Mas acho muito ruim o aluno não ter uma resposta. Ele tem que ter uma resposta; nem que seja mecânica; nem que seja padronizada. A gente sabe que, da sétima semana do bimestre até a décima, é pesado, porque são as correções e as reclamações; primeiro, porque quer a correção e, depois, porque a nota foi ruim. Tem muito plágio; a gente “zera” e, daí, tem o SAE, que é o Serviço de Atendimento ao Estudante, que muitos alunos acham que, ali, vão ter acesso a uma instância superior e a mensagem acaba vindo para o tutor. A gente mesmo que responde. Enfim, ele tenta pelo Tira-dúvidas, a gente nega alguma coisa; eles vão para o SAE procurando um auxílio melhor e acaba que a gente responde a mesma coisa. Mas é isso. Essa é a demanda que a gente acompanha. Até a sexta semana, é mais fácil dividir esse tempo da tutoria com a responsabilidade.

Sobre o aproveitamento do tempo que o aluno tem para desenvolver sua atividade aberta... Quando eles pedem orientação – mas eu acho bem pouco – pedem correção. Não pedem orientação. Como vale 21 pontos dos 45 pontos do ambiente virtual, é muito. Quase metade de toda avaliação. Então, eles pedem correção antes de postarem para garantir a nota; não a aprendizagem. Isso é muito raro. Muito, muito raro... Como a gente não pode realizar a correção, eles ficam, às vezes, bravos. Eu questiono quando o desenvolvimento não está no que eles chamam de “caminho certo”... “Eu estou no caminho certo? Você corrige para mim?” Oriento quanto aos pontos que identifico que não estão no caminho certo... “Mas você acha tal coisa? O que você pensa sobre isso?” Eles têm uma dificuldade muito grande de entender porque você está perguntando. Não é isso o que eles esperam. Tem um

distanciamento, sim, entre esse entendimento do que é educação a distância e qual é o papel do tutor.

E qual é o papel do aluno também. Porque tem muitos alunos que dizem... “Nossa é um absurdo! Eu trabalho 17 horas por dia e, daí, vem o professor e zera a minha nota!” Recebi dois SAE nesse sentido... “Trabalho X horas... É um absurdo! A professora foi leviana. Ela me zerou a questão. Não está escrito em lugar nenhum que eu não posso consultar a internet!” Mas é cópia. Eles não sabem o que é plágio. Claro que está escrito, mas, como tem a dificuldade de ler. Então, não lê, não sabe o que é e tem a dificuldade de aceitar. Às vezes, você tem que apelar... “Segue a cartilha sobre plágio para esclarecimentos”. Às vezes, agridem verbalmente. Mas a gente já recebe com tranquilidade, porque faz parte.

Acompanho disciplinas de meu interesse e área de formação. Quanto às estratégias de ensino... Em disciplinas como geografia física, que é mais objetiva, exemplifico ao máximo, mostrando... “Está aqui. Você está vendo?” Dentro da humana, é mais difícil. Indicação de filme, indicação de leitura, mas, como a gente sabe que a maior parte deles não busca; então, vão ficar na videoaula. Eles ainda acreditam que vai cair na prova o que você falou na videoaula, que é muito modelo do presencial. Não é assim que funciona na EAD, porque é totalmente diferente. É um processo que não caminha junto; a elaboração das videoaulas com as questões. Mas é isso; nessa parte de humana, que é mais reflexivo, é fazendo indicações.

Sobre o aluno estabelecer o diálogo a partir das indicações feitas pela tutora... A maioria desaparece. Por exemplo, o aluno citado anteriormente já desapareceu. Não me retornou mais. O diálogo é muito raro. Eu falo, ele responde, eu falo de novo... Isso é muito raro de acontecer. A menos que seja briga, ele quer nota de tudo quanto é jeito. O tutor pode até insistir mais, mas, no sentido de buscar, não. Mas não atribuo isso só ao desinteresse. Acredito que eles buscam em outras fontes também. O que for mais fácil, mais fácil. Então, ele pode me perguntar uma coisa que ele não entendeu ou ele pode buscar o vídeo no YouTube. Ele busca o vídeo no YouTube, porque é mais rápido. Nem sempre que ele me perguntar eu vou responder, porque não estou online. Meu horário na instituição é de quarta a sexta. Se ele me perguntar na sexta, vou responder na quarta à tarde. Então, alguns buscam de outra forma.

Sobre a antecedência para acessar os materiais didáticos... Não. Descubro que eu vou ser tutora quando abre o sistema para mim e para o aluno. Normalmente, acesso junto com o aluno. A menos, que já tenha trabalhado com a disciplina anteriormente.

Sobre lidar com as diferenças culturais entre os alunos... Acho que alguns professores que, no modelo antigo, viajaram para os diferentes polos, tiveram contato e sabem lidar

melhor. A gente ouve falar. Sei que, em alguns lugares, os alunos só têm computador no polo. São ribeirinhos. Quando dou a minha videoaula, não penso nisso. Penso no meu conteúdo. E seja o que Deus quiser! [risos] A gestora, que conhece bem os polos, fala... “Você que está no Pará com a fulana... Você, do polo tal, a estrada para chegar até aí não é asfaltada...” Alguns conseguem “costurar” isso com algumas temáticas, o que é muito positivo, mesmo se a pessoa não é daquele polo. Mas acho que, para o aluno que assiste, ele vê que nós temos essa preocupação. Então, é muito positivo, mas eu não tenho essa condição.

Sobre conhecer o perfil cognitivo do aluno... É bem difícil. É bem difícil. 95% dos nossos alunos têm dificuldade de comunicação na linguagem escrita. A gente dialoga é com ela e eles escrevem mal. Nossa tendência é achar que eles têm dificuldade em tudo. Quando um aluno me escreve com uma boa redação, sei que ele já tem outra formação anterior. A gente acaba conhecendo os alunos que conversam com a gente; não todos. Corrigi um trabalho que pedia uma pesquisa sobre projetos ligados ao meio ambiente em instituições em geral. Tinha um trabalho sobre o Walmart e eu corrigi muito trabalho sobre o Walmart com as mesmas imagens até. Questionei vários dos alunos e diminuí a pontuação por causa disso. Se houver reclamação, a gente conversa. Muitos assumem a cópia porque entram em contato – a maioria nem entra em contato, quando você fala... “Você copiou. Seu trabalho está igual ao do fulano”. Eles nem questionam. Mas, teve um aluno que eu só perguntei... “Você realizou esse trabalho individualmente?” Fiz esta pergunta e tirei uns 20% da nota. Dei 80%. Era um senhor do curso de Engenharia. Ele respondeu muito educadamente e muito bem-escrito, dizendo que sim e que ele não tinha entendido a razão da minha pergunta. Esse foi o primeiro semestre que eu peguei alunos da Engenharia Civil e é uma disciplina institucional. Ele disse que, no curso, os professores conhecem o perfil dele, sabem que ele tem outras formações, que ele já atua como engenheiro. Então, OK; agora, eu conheço esse aluno. Até sei o nome dele, mas não vou mencionar aqui. Enfim, não é mais aquele aluno que eu corrigi como qualquer outro que eu não faço a menor ideia quem seja. Agora, ele é aquela pessoa, daquele curso... Não é porque ele veio me questionar dessa forma. Poderia ser qualquer outra coisa. Quando o aluno entra em contato, penso... “O fulano, a fulana do polo tal, do curso tal...” São poucos assim. Então, a gente marca. Mas, de outra forma, não consegue.

Sobre a autoridade do tutor... Não busco essa autoridade. Também não vejo muito problema nisso. Nunca me aconteceu, mas, a menos que o aluno venha me questionar... “Você falou tal coisa na sua videoaula, mas eu assisti tal vídeo ou eu li tal coisa e dizia outra coisa...” Nesse caso, vou buscar essa autoridade de... “Você está seguindo esse material? A

instrução que você recebe é essa... Tome cuidado com os materiais que você está acessando. Nem tudo que está na internet é verdade.” Vou por esse caminho, mas nunca aconteceu.

Sobre o processo de feedback... Temos uma resposta-padrão. Às vezes, sigo essa resposta. Pego as palavras-chave e vejo se o aluno trabalhou essas questões-chave. Mas, às vezes, também acho que aquela pergunta dá um leque para o aluno que não está naquele referencial de resposta. Considero também o que o aluno traz e que não está ali como base. Busco coerência; dentro das minhas possibilidades. Busco uma resposta coerente. Sem que seja uma cópia da internet, porque passo tudo em programa de plágio. Essa é a questão mais importante, porque quase 80% é plágio; e é difícil isso.

A descrição do local de trabalho... É como uma sala de telemarketing. Cada um tem a sua baia, o seu computador. Você deve ficar... Não que você fique. Você deve ficar confinado nessa baia.

Sobre o relacionamento com os colegas de tutoria... Quando são pessoas mais próximas, com quem já temos um laço construído, é mais fácil. Mas é uma caixinha de surpresa. Às vezes, a gente encontra professores mais acessíveis, menos acessíveis. Tem de tudo.

Sobre o relacionamento com os professores-responsáveis... Também varia muito. Quando o aluno aponta um problema numa questão, você tem que encaminhar para o professor que elaborou aquele material. Tem professor que, automaticamente, já modifica a questão. Se estou repassando, é porque concordo com o aluno. Se eu não concordo com o aluno, já argumento com ele. Às vezes, acontece da gente passar para o professor-autor e ele não concordar e insistir. Nesse caso, é um pouco mais difícil, porque preciso convencer o aluno de uma coisa que não acredito. Acontece.

Sobre o relacionamento com a gestora do curso... Atualmente, temos muita autonomia, porque somos mais vinculados somente ao curso. Estamos no centro de custo de um curso, mas atuamos em vários cursos e isso diluiu muito... Antes, era uma relação mais dependente. Mas, agora, mudou muito. Então, a gente tem muita autonomia. A gente sabe o que tem que fazer e faz. Mais ou menos assim.

Sobre o apoio do setor de TI... É acessível, quando você tem problemas. Mas não é acessível no sentido de orientar antes de mudanças acontecerem. Às vezes, a gente até recebe uns comunicados. Acho que a gente deveria ter mais treinamento sobre as ferramentas. Por exemplo, a gente tem treinamento sobre a tutoria e a elaboração de material, mas, antigamente, a gente tinha. Hoje, não existe mais esse treinamento... “Quando você precisar de tal coisa, aqui tem. Se o aluno te perguntar isso, você encontra em tal lugar”. Muitas vezes,

a gente não sabe e descobre conversando com os colegas, porque eles descobriram por acaso, porque precisaram. Sinto falta disso, sim... “Perdi a minha prova presencial. O que eu preciso fazer?” “Oi, o aluno perdeu a prova. O que precisa fazer?” Essas coisas, a gente descobre na prática. Acho que a gente devia ter mais comunicação.

Sobre se sentir parte da instituição como um todo... Não. Ainda acho que os professores exclusivos da EAD, como é o meu caso, são vistos quase como técnicos. Eu vejo assim, pelo menos. Tanto que os desligamentos são muito repentinos. Não que isso não aconteça no presencial; acontece da mesma forma, mas, no presencial, a forma de relacionamento é muito diferente, porque todo mundo te conhece, os colegas te conhecem. Na educação a distância, é você e o seu computador. Existe uma luta institucional para que a gente seja o mais “a gente e o computador” possível. Acho que a gente é quase um técnico-administrativo; apesar do papel pedagógico. Sinto muita dificuldade com isso; de você não poder trocar, não discutir ideias, não ter reuniões. Por mais que mudou essa questão com o gestor, quando entrei na educação a distância, senti muito a falta de autonomia. Na sala de aula, é você com seus alunos e você segue um cronograma, mas você tem muita autonomia nas suas aulas. Na educação a distância, não é assim. Você não tem toda essa autonomia. Agora, sei que a tutoria é... Na verdade, não consigo desligar muito a tutoria da responsabilidade, porque, por exemplo, quem elabora a aula é o professor-responsável e, ao mesmo tempo, ele está sendo um tutor. Mas esse negócio de ter que dar satisfação de tudo, o que você tá fazendo, o que você não tá fazendo... É diferente, você não tem autonomia, você acaba sendo uma peça de uma engrenagem.

Aproximações e distanciamentos entre ensino presencial e ensino a distância... A gente costuma dizer que aluno é aluno em qualquer lugar; professor é professor de qualquer forma. Então, problemas que eu tive nesse meu um ano de experiência presencial se repetem no online. Coisas que eu ouço dos meus colegas de alunos presenciais, os alunos da distância têm problemas muito semelhantes. A dificuldade que encontro é a falta do vínculo. O fato de nós não termos vínculo com os nossos alunos faz com que a gente padronize muito. E tem que ser assim; não tem como ser de outra forma para atingir um número tão grande de alunos, de lugares tão diferentes; não tem como eu fazer muito além de uma padronização. Tenho que falar tudo muito em termos de Brasil, Brasil, Brasil... É o que dá para fazer.

A experiência docente presencial auxiliando a docência online... Sim, sim. Preciso da didática e didática é prática. A mesma didática que preciso para o presencial, preciso para a educação a distância. Ainda que a educação a distância exija muito a linguagem escrita. Tem professores que têm mais facilidade com a oralidade do que com a escrita; outros que têm

mais facilidade com a escrita do que com a oralidade. Então, avalio que consegui desenvolver habilidades nos dois campos. Acho bem positivo, assim.

A experiência na docência online auxiliando a docência presencial... Sim, porque aprimorei muito minha didática. Quando a gente entrou, fomos orientados... “Você não sabe quem é o seu aluno; você não sabe a bagagem que ele tem”. Então, trabalhe como se ele não soubesse nada para atingir a todos. Quando eu ia nos encontros presenciais nos polos... “Você dá aula no ensino fundamental?” [risos] Não é subestimar a inteligência dos alunos, mas é para deixar bem claro.

O que é necessário para ser uma boa tutora... Ter domínio de conteúdo. Ter uma boa oralidade e uma boa escrita. E ter empatia, porque, quando você tem a possibilidade de se aproximar de um aluno, você não pode tratá-lo como qualquer um. Infelizmente, a gente meio que trata como qualquer um, porque eu não sei quem ele é. Mas, quando eu sei quem ele é, um pouquinho que seja, busco me colocar no lugar dele por mais que ele diga... “Trabalho 40 horas. Não tenho tempo para estudar”. Eu não penso... “Nossa! É um absurdo esse aluno querer fazer um curso a distância, se ele não tem tempo para estudar”. Não penso assim. Eu já penso... “Esse aluno precisava ser melhor instruído. De que forma vou poder conversar com ele, sem ofendê-lo?” Realmente, não sei a realidade dele. Não sei se ele está falando isso porque é uma pessoa arrogante ou porque é uma pessoa tão humilde que não tem noção do compromisso que assumiu. Então, acho que tem que ter muita empatia.

Se ser tutor é ser professor... Acho que as habilidades são as mesmas. Com a possibilidade de, na educação a distância, desenvolver até mais por causa da escrita. Quando ainda estava na sala de aula, as minhas provas melhoraram no ensino presencial na educação básica. Isso porque aprimorei a minha escrita. Eu precisava falar de uma maneira que o meu aluno entendesse exatamente o que eu estava falando. Não pode haver dupla interpretação. Não pode ser confuso. Tem que ser contextualizado. Então, sim. Com certeza, melhorou. A experiência na educação a distância melhora no presencial também.

APÊNDICE G – Relato do professor-tutor 5 (P5)²⁶

P: De um modo geral, nós gostaríamos que você falasse como você se iniciou no magistério: qual a sua formação inicial, onde você se formou, há quanto tempo, como você começou como professor e quais as suas experiências mais importantes?

E: Bom, eu sou graduado em História, né, por uma universidade pública do estado de São Paulo e eu comecei a trabalhar com educação logo que eu entrei na faculdade e eu ingressei na extensão universitária. Então, eu comecei a trabalhar com alfabetização na cadeia pública da cidade onde morava e em bairros periféricos. Então, a minha experiência com educação foi, como se diz assim, no campo não formal da educação. Então, durante cinco, seis anos, eu trabalhei como educador, ministrei diversos cursos, participei, na época, de um programa federal – o Alfabetização Solidária – que cê formava outros educadores pelo Brasil. Então, minha primeira experiência como professor foi no campo da educação não formal ou educação popular em movimentos sociais – cadeia, bairros periféricos, esse tipo de experiência. Me formei, prestei concurso e fui trabalhar como professor de história do estado de São Paulo; escola pública onde trabalhei mais seis anos também como professor do ensino básico. Então, numa cidade mais interiorana, né, não foi uma experiência de grandes cidades assim. E, depois desses seis, sete anos, no ensino básico, que eu comecei a trabalhar no ensino superior, isso por volta de 2008, 2009, onde eu tô até agora passando por várias instituições de ensino. Então, resumidamente, a trajetória seria essa daí.

P: E a oportunidade pra trabalhar com educação a distância e como tutor, como surgiu?

E: Surgiu mais como uma oportunidade trabalho. Então, vamos dizer, eu tava vindo de outra cidade, como eu falei, trabalhava em São Paulo, no estado de São Paulo, minha mulher passou num concurso aqui. Daí, eu vim pra cá e comecei a trabalhar em uma escola, no ensino básico, escola particular, que é outro ramo também, diferente de escola pública. Tudo isso é que eu já andei por tudo quanto é canto e aí vai longe o negócio... Então, apareceu aqui e, nesse meio tempo, mudando pra cá eu comecei a trabalhar aqui em 2010; nessa mudança, né, deixando o estado, deixando o ensino básico e ingressando no ensino superior. Na época, eu também trabalhava outra cidade do interior mineiro em uma instituição de ensino superior pública como substituto lá.

P: Quando te falaram que você trabalharia na educação a distância como tutor, como você via a educação a distância: era uma incógnita, era com interesse... Qual foi a reação?

E: Muita estranheza, a princípio. Hoje ainda... Todo tá mundo querendo entender. Há sete anos atrás, tava bem mais no começo ainda da experiência e das reflexões, né? Segundo essa trajetória daí que eu te falei eu venho de uma concepção de educação – é pra falar de educação, né? – mais freiriana da educação, onde a educação não é uma transferência de conhecimento; é uma relação social; é um diálogo; é um debate; é uma observação junta sobre o mundo. Então, eu venho dessa trajetória e dessa concepção de educação. E, aí, na EAD, isso se perde muito, o diálogo, a interação com o aluno; tanto que a queixa principal do aluno é que ele se sente sozinho – totalmente compreensível, tendo em vista como funciona, né? Tentando relacionar como que eu percebi da sua pesquisa, desloca muito a educação de um educador para um gerenciador de estudos, tem esse deslocamento, tem essa palavra no título do seu trabalho, acho que esse deslocamento acho que é um aspecto central assim de impacto

²⁶ A pedido do depoente, manteve-se a transcrição da entrevista em vez da textualização.

e de dificuldade a ser superada. Assim se pode ou não superar, essa relação próxima que a educação exige, como eu disse, segundo Paulo Freire. A educação é uma relação social, ela não é uma transferência de conhecimento; inclusive, se levar essa reflexão a sério, né, ao pé da letra, porque ele [Paulo Freire] sempre foi muito polêmico e profundo, radical em levar até o fim suas ideias, existe uma grande incompreensão na educação que é a ideia de apreender, que é você pegar de fora e pôr para dentro; e o conhecimento a rigor, como o que funciona, não é assim, ele é um processo de construção na sua cabeça. Se você der um texto pra todo mundo igual numa sala de aula, a interpretação não vai ser a mesma, porque cada um vai construir um conhecimento a partir da sua experiência, da sua vivência e o conhecimento não se transmite, se constrói na sua mente, né? Então, toda ideia – como eu ia falar da educação bancária, que ainda é muito forte, né? Tinha que discutir em que medidas a educação distância consegue romper ou não com isso, mas tá sentada nessa ideia de apreender e de transferência de conhecimento... E ele vai falar “não isso daí é muito problemático, errado enquanto visão da realidade da educação”, que é a educação e enquanto projeto de educação, pra onde que isso aponta. Então, essa questão da relação social, da construção do conhecimento – o que que é? É o debate, é o convívio... É o que eu ia falando da sala de aula de viver com os colegas, com os professores, com todas as contradições que isso tem no dia a dia da sala de aula, mas a educação passa muito por isso. E esse foi um primeiro impacto assim de como produzir uma educação de qualidade, evidente que a preocupação é essa, por esses novos meios tecnológicos.

P: Preparação específica pra atuar na modalidade a distância. Quando você começou a ser tutor, você passou por uma preparação inicial, por uma formação inicial? Como foi esse início de trabalho?

E: No começo, o trabalho aqui era um pouco diferente, né? Tinha divisões, professor-responsável... Tanto, no começo, eu entrei, vamos dizer assim, produzindo material, o que não era uma coisa muito diferente de você produzir, preparar uma aula, né? Você vai revisar esse livro, vai ver esse filme... Só que eu não executaria ela em sala de aula, eu disponibilizaria ela pro aluno, né, fazer autonomamente. Então, no começo, não foi um choque brusco, né? Tinha mais questão aberta pra corrigir e, aos poucos, que foi mais esse trabalho de tutoria que é mais, vai aqui, o gerenciamento, que você fica mais gerenciando e elabora menos o material e, aí, que foi vindo os treinamentos e todo um acompanhamento ali pra ajudar a entender como fazer esse trabalho de tutoria.

P: E essa formação, ela ajudou você, de alguma maneira, compreender como exercer essa função de ajudar o aluno a organizar os estudos, a encaminhar um pensamento?

E: Ajudou, ajudou. Sim, porque você vai conversando com os outros colegas; cria esse espaço de relacionamento quando você faz um curso, ainda que ele não dê as respostas, mas ele cria um campo de diálogo com os colegas onde você vai trocando experiências e isso tudo é muito importante. Então, acredito que é importante esses espaços que a gente foi tendo pra tentar enfrentar esses problemas, né, da ferramenta tutoria.

P: Você tem participado dessas formações continuadas junto aos colegas?

E: Sim. Agora, é voltado à elaboração de questões. Isso... Esse trabalho de tutor ele é centrado basicamente em duas atividades: elaborar e corrigir questões e e-mails; acompanhar Central de Mensagens; esse tipo de trabalho. Então, agora, essa formação, que já foi mais voltada pra essa parte de relacionamento; do e-mail, que é por aí que você vai se relacionar

com o aluno, né, Central de Mensagens, toda essa parte. Agora, a formação tá mais direcionada pra essa questão das atividades.

P: Bom, vamu falar sobre o exercício da tutoria em si. Como foi ou está sendo essa passagem da sala de aula presencial pra sala de aula online: quais as dificuldades que você teve e quais descobertas, possibilidades você enxergou nessa nova sala de aula?

E: Possibilidades, realmente são inúmeras. Se você pegar em relação à escola, né, que é da onde eu vim. E acho que todo mundo a primeira experiência que tem ideia de educação é a escola. Então, existe uma realidade que é, vamos dizer assim, uma carência de materiais, vamos dizer assim; pelo menos na minha época, acredito e não acho que foi sanado isso pelo que eu vejo. Então, você tem aquele livro didático, você tem um mapa e os recursos são limitados; tem uma televisão pra escola inteira; então, se um usa... Tem toda uma restrição, quanto ao uso de materiais e a internet é um universo muito mais ampliado, né, de ferramentas e de recursos e tudo isso. E isso é um salto, né, a incorporação desse universo, ele amplia muito a possibilidade da reflexão, da educação e de materiais, né? Porque não adianta ter materiais, mas tem que ter a reflexão sobre os materiais. Então, o acesso à... mesmo na sala de aula, vamos dizer, você pode engambelar uma aula com um vídeo. Você passa um vídeo, mas não discute, não extrai nada e pronto. Então, a questão de acesso aos materiais, isso é uma possibilidade, pelo menos, é o que eu vejo de melhor que tem a internet tem a acrescentar. Esse universo de informações e documentos e músicas e vídeos. Isso amplia muito, né; por outro lado, que sente falta não eu – tô te falando assim de experiência de vida dos alunos e dos professores em geral – é essa parte da relação mais imediata. Mas você fala você pode trocar mensagens. Pode, mas não é a mesma coisa, a dinâmica é outra. Então, o que todo mundo aponta – dos dois lados do processo educativo tanto os professores quanto os alunos – eles se sentem sozinhos e os professores se sentem sem às vezes conseguir ajudar a sanar essas dúvidas; explicar o que eles sabem; conseguir dar tudo de si – vamos dizer assim, numa dúvida, numa questão. Então, ficam esses dois pontos: uma abertura quase infinita prum repertório de materiais e, mais uma dificuldade, do tratamento disso numa relação professor-aluno, tendo em vista a realidade que a educação a distância coloca, né, de ser mediada por esses meios.

P: Sobre as suas atribuições como tutor, quais são exatamente as suas tarefas como tutor no seu dia a dia?

E: Ah, o dia a dia, agora, ele é mais centrado nisso aí. A partir do momento que você produziu o material, né, tem que conduzir o processo inteiro. Você produziu material, elencou as leituras. Tudo isso ficou ali... Você vai, vez ou outra, fazendo uma alteração, gerenciando o material, aquelas videoaulas, mas isso se torna menor, né, feito esse trabalho... A parte do tutor mesmo, fica na correção, na elaboração de atividades e o relacionamento com o aluno, o Tira-dúvidas, esclarecer problemas administrativos – coisas do tipo; isso seria o cerne do trabalho do tutor.

P: Como você organiza o seu fluxo de trabalho?

E: Tem os momentos de emergência. Mas, na medida, assim, em que você estabelece, eu começo por essa parte de relacionamento, responder às dúvidas, Central de Mensagens, Tira-dúvidas, que é mais dinâmico, né. Aí, feito isso, que você conseguiu adiantar, você vai partir para a correção de questões e a elaboração.

P: Fale sobre a sala de aula online onde você trabalha. Como você avalia a sua navegação: fácil, difícil? Quais os recursos que você mais utiliza, as ferramentas?

E: Eu acho que o AVA é bom, sim. Em termos de navegação que você tá falando? Não de conteúdo, né? Eu acho que tá bem bom. Acho que a navegação atual tá bem clara; as disciplinas dentro de cada sala de aula, tá bem especificado essa distribuição, as atividades; acho que, nesse sentido, ficou bem melhor com o passar do tempo. Essa parte da navegação, o design, essa parte evoluiu. Porque tem uma contratendência que a gente tem acompanhar e que não consegue que é a pressa, né? Quanto mais você torna didático e autointeligível, as pessoas tão na aceleração e não têm um minuto pra olhar ali direito. Mas existe sempre essa demanda de “Não achei, onde é que tá?” e não sei o que lá... Mas se parar pra olhar; acho que tá mais claro. Reduziu muito as coisas, como eu te falei; a [?] quantidade de atividades; tá mais enxuto. A navegação acho que tá boa.

P: E a mediação pedagógica dos conteúdos que você trabalha no ambiente. As disciplinas que você acompanha na tutoria correspondem àquelas de sua formação e de seu interesse?

E: Hoje, eu tenho várias disciplinas, em vários componentes, mas todos, vamos dizer assim, dentro da licenciatura, né, ou na área específica de história ou no campo da licenciatura, da prática educativa, esse tipo de... fundamentos da educação, sociologia da educação, tudo dentro dessa... do leque. Então, eu trabalho, sim, na minha área.

P: Quais estratégias de ensino você usa pra trabalhar esses conteúdos com os alunos?

E: Na preparação, você tem alguns elementos obrigatórios a cada semana. Você tem que pôr ali uma leitura obrigatória, uma videoaula obrigatória e a questão e, aí, você pode acrescentar outras coisas, né? Então, eu utilizo, né, acho que não dá pra fugir da leitura, porque pra ter uma formação consistente tem que ter o trabalho de ler. Então, eu utilizo a Biblioteca Online, sempre uma leitura complementar mais aprofundada dos especialistas, porque o nosso material, vamos dizer, ele é escrito para o nosso aluno, né? E tem um monte de livro que é outra linguagem, que não é tão mastigada, tem que entender a linguagem da sua área, da sua disciplina, conversar com outras pessoas que não só a sua faculdade ou o seu professor, então eu vejo que esse trabalho de leitura é importante. Trabalho com a Biblioteca Online toda semana uma leitura complementar; trabalho com o YouTube, vídeos diversos ou documentários, música, trecho de filme. Então, seriam esses dois, porque também não pode encher muito pra não sobrecarregar [o aluno], muitas disciplinas. Então, tem esse alerta pra não sobrecarregar, mas uma leitura complementar, mas obrigatória pra ele se aprofundar naquele assunto. E um material digamos, assim, mais didático, problematizador, trazendo a realidade, colocando um problema real. Assim, pro aluno refletir, tentando aplicar aquela leitura sobre um filme histórico, um documentário, uma música, uma videoaula de outro professor pra dialogar com o que a gente produz aqui. Então, esses dois recursos que são muito constantes nas minhas aulas, né? A Biblioteca Online e o YouTube.

P: Fale sobre o contato com os materiais didáticos obrigatórios das disciplinas – as leituras, as videoaulas e as próprias atividades online – você consegue acessá-los com antecedência pra estudar, pra se preparar? Como é o acesso em relação a esses materiais didáticos obrigatórios?

E: Você coloca uma questão muito boa, porque esse contato com os materiais é fundamental – você conhecer o material para dar uma boa orientação, um bom direcionamento das dúvidas. Daí que eu sempre procuro conversar com os colegas, nas discussões, como é

importante que essa função entre o professor que prepara o material seja o professor-tutor, né? Porque às vezes você pega a tutoria de um material que você não preparou; sempre fica esse descompasso entre o domínio do material porque você tem que... vai ao material pra tirar a dúvida. Enquanto que se você vai preparar a semana, você se debruça sobre o material. Enquanto que, pra tirar uma dúvida, você vai em busca daquilo; achei; ó, é isso aqui. Então, hoje, eu tenho boa parte dos componentes que eu preparei e sou tutor; então, o domínio do material é bom nesse sentido. Eu estudei, preparei questões sobre textos complementares. Então, essa relação que a gente chama aqui de professor-responsável e professor-tutor sempre é importante ter essa correspondência, quanto mais isso se quebrar, mais isso atinge esse aspecto do domínio do material.

P: A maioria das disciplinas que você vem acompanhado, você elaborou o material?

E: Sim.

P: E como você sente a resposta do aluno, a recepção do aluno a essa proposta de curso que você preparou?

E: Ah, ele tem mais confiança, né? Em todos os sentidos; de te perguntar uma coisa e pra escutar a sua resposta. Então, acho, assim, que isso se faz visível na sala de aula do AVA. Quando você tem esse domínio, o aluno pergunta mais; eu percebo isso; é uma questão subjetiva; eu não fiz uma pesquisa; eu não tenho um número pra te falar, mas é uma sensação que se o material tá melhor preparado – se essa correspondência que nós estamos falando – isso aí acaba tendo um reflexo no aluno que interage mais, tem mais interesse e escuta mais. Enfim, acho que tem algum tipo de resultado pedagógico, sim.

P: Como lidar com esses alunos que, agora, estão em tempos e lugares diferentes. Os alunos com quem você não tem essa possibilidade de convívio social mais aproximado e eles também – o aluno não tem essa possibilidade de conviver cotidianamente com os colegas como na sala de aula tradicional – como você busca promover a integração e a interação com esses alunos?

E: Essa é uma parte que tá sendo desenvolvido pela instituição, identificado como um dos pontos que poderia ser melhorado. Tipo de web-aulas, momentos interativos online, que parece que já houve; depois, mudou e, agora... Minha forma de atuar coletivamente – falando pra todos, e não caso específico, respondendo e-mail por e-mail, dúvida por dúvida – acaba sendo o Tira-dúvidas, a Central de Mensagens, onde você pode enviar um comentário, uma indicação de leitura, uma indicação de qualquer coisa que você imagina “Leia esse livro; tem esse comentário aqui pra vocês pensarem; tem esse filme...” qualquer coisa assim, onde você poderia, né? Mas, atualmente, acho que essa é uma ferramenta que poderia ser melhor desenvolvida, esse momento de interação coletiva no nosso estágio atual. No que existe de disponível nesse sentido, a Central de Mensagens, a sala de aula, porque tem material que você posta lá que é pra todo mundo. Mas, fora esses dois momentos, que é o material postado – que é a leitura e a videoaula – e a Central de Mensagens, ainda não tem uma ferramenta nesse sentido que fale com todo mundo – um chat, coisas do tipo, mas isso aí é um ponto a ser desenvolvido ainda.

P: De que forma você costuma conhecer o perfil cognitivo dos alunos?

E: Isso aí tem a ver com a interação, com o contato... Se um aluno nunca te mandar uma mensagem, nunca te solicitar, você nunca encontra ele; então, acaba que você não... não consegue ter um, assim vamos dizer, diagnóstico da sala, da diversidade, da turma. Você manda uma mensagem e não sabe como tá sendo recebida. Às vezes, não quero ser repetitivo, mas falta a interação. A falta que isso acarreta na sala de aula, como eu disse, na experiência, contrapondo com a pesquisa, da transição, porque o aluno pode não falar nada, mas você vê, pela cara dele, se ele tá gostando ou não, se tá assimilando. Então, você tem mais essa capacidade de fazer esse diagnóstico do – como se diz – da zona proximal, onde que ele tá, onde que cê pode puxar mais ou tem que voltar. Então, tem tudo isso aí. No EAD, fica mais difícil isso. O que cê tem pra sentir do aluno é a correção das avaliações abertas, o que é uma vez por bimestre. Ou se ele te mandar uma mensagem, mas o que é obrigatório pra todos, quando te dizem “o nível da turma”, quando que cê sente o nível da turma? Nessa atividade aberta, que é uma vez por bimestre, cê vê o que foi retido, como é que tá, se a turma é dedicada ou se economizou. Então, é ali que você sente, né, mas isso só se o aluno te mandar uma mensagem, solicitando uma dúvida ou alguma coisa. Então, pra sentir a turma, hoje, é isso.

P: Como você desenvolve o processo de avaliação das atividades realizadas pelos alunos? Como você desenvolve o feedback, o que você procura destacar? Como você procura orientar o aluno nesse sentido?

E: Mais direcionando para estudos, né? Você aponta, ali, uma fragilidade, porque, no espaço do comentário, você não vai dar, ali, uma aula sobre aquilo. Você vai direcionar ele pro material, pruma videoaula, prum site, pra alguma coisa. Então, é nesse sentido de direcionamento mais do que você consegue realizar, dar uma esclarecida – básica – e direcionar. Acaba sendo esse o trabalho que a gente faz e que te possibilita direcionar pra outros campos. Então, é mais nesse sentido que atua na correção.

P: Como fica a autoridade pedagógica do tutor?

E: Refletindo sobre isso, acho que passaria pela questão de propor uma reflexão. Porque a questão do nosso tempo é que você tem acesso a muitas informações, informação, mas não à formação. Uma série de dados, filmes, mas não tem o tempo para tirar as consequências daquilo, né, a reflexão. Então, acho... Isso daí eu tô entendendo da seguinte forma conquistar o respeito do aluno, que não é com nota vermelha, né? No sentido da autoridade pedagógica, no sentido freiriano, dialógica, do debate, quanto à uma confiança... Como você conquista isso? Quando você tem o domínio do material, quando você propor questões mais aprofundadas, que fogem do senso comum... E muitos alunos têm o interesse. Então, você tem que sair do senso comum, tem que... e pra isso você tem que pesquisar. Não tem que ficar na revista, isso, aquilo, no superficial, no disse me disse... Porque hoje gasta-se muito tempo com redes sociais, comunicações rápidas, fúteis e curtas. Então, se você for por aí, acho que não acrescenta em nada. Ou então tô equivocado e teria que perguntar pros alunos. Mas eu acredito que é com uma problematização, um aprofundamento da reflexão sobre um tema na disciplina. Então, eu acho que é mais nesse sentido reflexivo que você consegue que o aluno te escute e não vá pesquisar o site do lado e escute o que você tá falando. Então, é mais nesse sentido.

P: Vamu falar sobre a tutoria e o contexto de trabalho. Descreva o seu local de trabalho.

E: O meu local de trabalho?! [Depois de certo tempo] É basicamente na frente do computador. É uma mesa, uma cadeira, um computador. E é ali que tá a maioria dos materiais. É isso. Não tem livros, mapas, tudo isso é mais restrito. Entendeu, é tudo ali online. Seria isso mais.

P: Como é seu relacionamento com os colegas professores-tutores? Vocês podem se relacionar pra trocar ideias sobre o trabalho que realizam?

E: Tem esse... Faz parte do dia a dia conversar com os colegas, mas, às vezes, é meio informal, né? Quando é mais oficial, é nos cursos, sob a orientação, a supervisão dos gestores, né? Então, o contato com os colegas é nesses dois momentos: ou na conversa de lado ali com uma certa informalidade ou... e aí o que eu converso com você, você passa pro outro, que passa pro outro... e cada um faz diferente. E, quando é mais oficial, é quando tem os cursos, mas aí já é mais sob a orientação, né, não é uma coisa tutor-tutor, né? É mediado.

P: No momento, você trabalha com outro professor-responsável? Você tem a possibilidade de trocar ideias com esse professor sobre a disciplina e as atividades?

E: Trabalho. É isso daí acaba fazendo parte do serviço, né? Porque, na tutoria, você gerencia um componente e o professor-responsável que preparou o material e as questões; então, vira e mexe, você tem que fazer essa relação com o professor, tirando dúvidas e tudo mais e respeitando, vamos dizer assim, o estilo dele, o jeito dele, se ele prefere trabalhar assim, assado. Então, tem que saber manter esse distanciamento também pra não desrespeitar a autonomia do professor. Mas isso daí acaba que se torna estrutural, não tem como fugir dessa relação quando você é tutor de um componente que você não é o responsável. Então, te obriga a isso.

P: E o seu relacionamento com o gestor do seu curso, é um relacionamento em que você encontra apoio e orientação, quando preciso?

E: No meu caso particular, o gestor sempre orienta, ajuda e soluciona os “pepinos” e, quando você erra, ele acaba dando os respaldos. Então, o meu gestor, ele auxilia muito nesse sentido.

P: E o setor de informação, é um setor em que você encontra apoio e resolução, quando necessário?

E: Sim, via e-mail, Central de Mensagens; então, é uma relação direta, online, em tempo integral e real.

P: E o seu relacionamento com a instituição de ensino como um todo, você se sente parte dessa comunidade acadêmica?

E: Entendi. É... acaba que pulveriza, né? A EAD não é um espaço físico, virtual, distante; então, acaba que esse espaço de interação... tanto o professor quanto o aluno no ambiente universitário. Porque o aluno não vive sentar na mesinha da cantina e conversar com outros alunos sobre o professor, a matéria... Isso é importante. Então, ele sente essa falta, esse deslocamento do ambiente universitário e o professor também porque acaba que não tá diretamente integrado na dinâmica física do calendário da universidade como na promoção de eventos e tal... É uma universidade virtual, assim. Os professores que estudam, que fazem doutorado, talvez eles sejam melhores indicados e integrados na vida acadêmica da faculdade,

mas, observando no dia a dia, eu sinto um pouco essa separação que você chamou atenção entre o real e o virtual da instituição.

P: Vamos falar da sua avaliação como tutor. Pra você, existem distanciamentos e aproximações entre a docência online e a docência presencial? O que você observa nesse sentido: mais aproximações, mais distanciamentos?

E: Aproximação? Taria principalmente no aspecto... na preparação do material e, aí, o EAD possibilita uma ampliação nas possibilidades de você preparar uma aula. Então, as coisas que você aprendeu em sala de aula como metodologias de ensino, você consegue aplicar no EAD com uma certa linha de continuidade. O distanciamento é justamente a ausência da sala de aula, desse relacionamento coletivo, né? Então, acho que isso separa muito a prática pedagógica dum e do outro.

P: Então, a experiência docente construída no presencial te ajuda na docência online?

E: Sim, sim. No presencial, igual a gente já apontou, você tem que estudar mais o material, preparar a aula. Então, isso te dá mais bagagem e, no tutor, você mais gerencia. Então, se você fica só gerenciando, você acaba se distanciando dos estudos. Vai separando teoria e prática. Então, o presencial ajuda você a manter o pé nas leituras, nos estudos e tudo mais.

P: E o contrário, a docência online te ajuda ou te mostrou novos caminhos para a docência presencial?

E: Principalmente, nessa parte de possibilidades de materiais didáticos, né? Então, você conhece mais vídeos, mais filmes, mais recursos que você pode utilizar em sala de aula e que, aquilo ali, passa a fazer parte do centro do seu trabalho. Então, te permite um conhecimento maior do que se tem de material disponível pra se trabalhar as diversas questões.

P: Agora, na sua avaliação, o que é necessário ser e fazer pra ser um bom tutor?

E: Pra ser um bom tutor... Nossa! Gostaria de saber também, mas acredito que é isso... não deixar rebaixar demais a qualidade. Acho que isso que é a atração da educação; não massificar demais, ter um nível, ter uma elevação da qualidade da reflexão e não cair no “quantitativismo”. Acho que assim seria um bom início, né? O que já exigiria muita coisa: estudo, tempo... Enfim, uma série de condições não só pessoais, mas institucionais pra permitir isso. Relação presencial, tutor, responsável... Acho que é por aí... Pôr questões teóricas instigantes e tentar problematizar e superar o senso comum. A qualidade e não tanto a quantidade, um paradoxo da educação. É por aí.

P: A partir da sua experiência como tutor, você diria que ser tutor é ser professor?

E: É uma outra forma de ser professor. Mas igual eu falei, dirigindo, sendo mais... gerenciando estudos. É uma outra forma de ser professor, mas é uma relação social, pedagógica e tá aí reconhecida. Não é questão de dilema, tá aí é lei. Tem professor formado dando aula nisso. Então, é uma forma de ser professor; diferente.

ANEXO A – Amostras de interação entre professora tutora-online e alunas na ferramenta ‘Tira-dúvidas’ / Cedidas por P1

Amostra 1 – Disciplina TCC – Semestre 6

Dúvida da aluna

Boa tarde!

Professora, estou terminado o meu tcc...Querida saber sobre a questão de páginas: Todo o meu TCC deu 6 páginas pode ser?

Resposta da professora-tutora

Janaína²⁷, boa tarde!

Encaminhe por favor aqui pela central de mensagens. Vou apreciar o seu trabalho e te darei um breve retorno. Aparentemente, levando em conta as referências e a capa, você escreveu 4 páginas, logo é pouco. Tente ampliar um pouco mais....

Réplica da aluna

Bom dia!

O meu trabalho está incompleto, estou lhe enviando para que a senhora dê uma olhada no conteúdo. E se achar necessário me oriente no que posso melhorar ou acrescentar.

Grata!!!

Ps: Ainda não o formatei.

Tréplica da professora-tutora

Janaína, bom dia!

Segue em anexo as orientações para a formatação. Acredito que dará sim o número de páginas.

- Melhorar o desenvolvimento, pois está um texto corrido e uma sugestão é fazer as divisões em

2.1 **Título do tópico** (negrito – somente inicial maiúscula - à esquerda)

Inserir o texto referente a este tópico.

2.1.1 **Título do sub-tópico** (se necessário)

- Inserir as referências bibliográficas de acordo com as normas da ABNT. Após, encaminhe novamente para mim.

²⁷ Foram usados nomes fictícios para as alunas e a professora-tutora online.

Qualquer dúvida estou à disposição.

[Tutora enviou anexadas orientações adicionais para formatação].

Após orientações, a aluna retornou mais uma vez, enviando o trabalho anexado.

Boa Tarde!

Fiz algumas correções.

Resposta final da professora-tutora

Janaína, boa noite!

Sugiro que você formate o seu trabalho e insira as referências em ordem alfabética. Após pode postá-lo no AVA ou se preferir me encaminhe para eu ver novamente.

Um abraço e até mais!

Amostra 2 – Disciplina TCC/ Artigo – Semestre 7

Dúvida da aluna

Boa tarde professora, estou enviando em anexo o meu tcc para a senhora ver se está bom ou precisa mudar alguma coisa. Obrigada.

Resposta da professora-tutora

Larissa, boa tarde!

Parabenizo-a pelo trabalho muito bem elaborado.

Peço-lhe a gentileza de inserir nas referências todos os autores mencionados no corpo do seu Trabalho. Após, coloque-os em ordem alfabética.

Poste na ferramenta para eu aprovar. Ok?

Réplica da aluna

Muito obrigada professora. Sem você eu não teria conseguido. Pode deixar que eu vou colocar os autores em ordem alfabética.

Tréplica da professora-tutora

Larissa, bom dia!

Parabenizo-a pelo esforço, empenho e dedicação com os seus estudos.

Bom trabalho!

Amostra 3 – Disciplina Projeto de Pesquisa – Semestre 6**Dúvida da aluna**

Boa tarde professora, essa parte do projeto chamada ‘problema’ que pelo que li na orientação e naquele livro sobre leitura e produção de texto fala que é o mesmo que introdução, certo? São necessárias quantas páginas e o projeto tem uma determinada quantidade de laudas tbm? Muitíssimo obrigada pela atenção bjs

Resposta da professora-tutora

Olá! Bom dia!

Quanto ao problema vem em forma de pergunta. Veja o anexo por favor.

O projeto não tem um número fechado de laudas mas deve ter todas as partes conforme orientações anexas.

Abraços e bom trabalho.

[Tutora enviou anexadas orientações adicionais para elaboração de projeto].

Amostra 4 – Disciplina Projeto de Pesquisa – Semestre 6**Dúvida da aluna**

Olá Professora! gostaria que a senhora desse uma olhada em meu projeto se está de acordo com o que foi solicitado, por favor.

Grata Marta.

Resposta da professora-tutora

Trabalho aprovado.

Parabéns!

Habilitada.

ANEXO B – Amostras de interação entre professora tutora-online e alunos na ferramenta ‘Tira-dúvidas’ / Ceadas por P3

Amostra 1 – Disciplina Língua Portuguesa II – Semestre 4

Dúvida da Aluna

Olá professora,

Nesta questão estou em dúvida, pois "catamos" pode ser tanto presente quanto passado, a ideia inicial que é que está no presente, mais dependendo do contexto em que a frase pode está inserida, também pode ser pretérito perfeito do indicativo.

Resposta da Professora-tutora

Olá, você tem razão, para saber é preciso do contexto, de referentes, de marcadores de tempo, como ontem, semana passada, hoje etc.

Diante da minha observação, acho que você consegue responder corretamente.

Observe também as suas grafias: "catamos" deve ser cantamos,

...mais deve ser mas (conjunção adversativa), mais dependendo do contexto, forma correta: **mas** dependendo do contexto...,

...pode está inserida, a forma correta é pode estar inserida (estar no infinitivo)

Abraços

Profª Márcia²⁸

Amostra 2 – Disciplina Língua Portuguesa IV – Semestre 6

Dúvida da aluna

Olá, professora!!!

Marcia, mesmo com prorrogação das atividades devido aos problemas do AVA tenho tentado compreender os vídeos das aulas e fazendo novamente as leituras dos textos. Porém, não estou compreendendo a disciplina. Estou enfrentando muita dificuldade para realizar as atividades. Já procurei o tutor presencial do pólo de Quirinópolis, mas por não ter formação na área específica de língua portuguesa não conseguiu ajudar-me, confesso que não sei mais o que fazer.

Já zerei anteriormente e confesso que estou preocupada, poderia me ajudar para que isso não possa ocorrer novamente. Seja com mais explicações na verdade estou um tanto perdida sem saber o que fazer para tentar compreender tais conteúdos.

²⁸ Foram usados nomes fictícios para as alunas e a professora-tutora online.

Att,

Daniela Carvalho

Resposta da professora-tutora

Olá, a resposta não está correta.

Veja.

Descreva foneticamente a palavra para depois marcar a alternativa.

No livro de apoio, está bem detalhado o conteúdo.

Veja a descrição dessa palavra: /

/es - k? - ta' - se/

vc - cv - cv- cv

V= vogal

c= consoante

Abraços

Profª Márcia

Réplica da aluna

Boa tarde!

Obrigada por auxiliar na resolução da questão aberta! Tenho mais uma dúvida, uma questão de vestibular ou de alguma banca pode apresentar tanto a interferência de pressuposição como de acarretamento em uma mesma sentença?

Na realização da atividade aberta percebi que uma é de pressuposição e a outra de acarretamento!

a) Pedro pintou a casa.

Quando eu digo Pedro Pintou a casa, pressupõe-se (imagina) que a casa não estava pintada ou precisava de uma nova pintura.

Desta forma, a pressuposição é vista como a projeção de uma outra sentença com o mesmo valor de verdade. Assim quando negarmos (Pedro não pintou a casa), topicalizarmos (A casa, o Pedro pintou), exclamarmos (o Pedro pintou a casa?) dita proposição, seu conteúdo permanece inalterado.

Tréplica da professora-tutora

Olá, Fernanda, você está correta.

Abraços

Profª Márcia

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MODELO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A transição da docência presencial para a docência na modalidade a distância: um estudo baseado na experiência da modificabilidade de saberes docentes no contexto de uma instituição de ensino superior privada”²⁹, sob a responsabilidade das pesquisadoras Renata de Oliveira Souza Carmo e Aléxia Pádua Franco.

Nesta pesquisa, estamos buscando entender o processo de modificabilidade de saberes docentes de professores atuantes em cursos de licenciatura que transitaram da modalidade presencial para a modalidade a distância no contexto de uma instituição de ensino superior (IES).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras Renata de Oliveira Souza Carmo e Aléxia Pádua Franco durante a etapa da sondagem inicial de possíveis participantes da pesquisa a ser realizada na Universidade de Uberaba.

Na sua participação, você concederá um relato oral de sua trajetória como professor(a) universitário(a) em cursos de licenciatura presenciais até seu ingresso profissional como tutor(a) nesses cursos na modalidade a distância. Sua narrativa será gravada em áudio para preservar a fidedignidade de seu relato. Após o registro, seu relato será transcrito, ou seja, passará por cuidadosa conversão da modalidade oral para a escrita, e posteriormente textualizado, ou seja, as perguntas e as intervenções das pesquisadoras serão retiradas ou adaptadas à sua fala a fim de facilitar a análise e a interpretação de sua narrativa. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem na revelação de sua identidade e, por isso, você não será identificado(a) pelo nome para preservação do anonimato e o local e a data de concessão da entrevista ficarão a seu critério; caso a cessão do relato se torne cansativa, você poderá solicitar pausa. Os benefícios serão contribuir com a compreensão do processo de modificabilidade dos saberes docentes desenvolvidos na docência em cursos de licenciatura presenciais quando, posteriormente, o professor passa a atuar como tutor desses cursos na modalidade a distância. Com isso, espera-se que o conhecimento resultante dessa pesquisa possa favorecer à melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido em cursos de formação de professores em uma modalidade de educação crescente.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

²⁹ Quando o termo foi entregue e assinado pelos participantes, a pesquisa tinha outro título, além de objetivos um pouco diferentes do que os desta versão final. Após o contato com os dados empíricos coletados, mostrou-se necessária a revisão de título e objetivos, conforme apresentados nesta versão final.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Renata de Oliveira Souza Carmo, pelos telefones (34) 3292-5647 / 3292-5650, Avenida Governador Rondon Pacheco, 2000, Bairro Lídice, Uberlândia – MG, CEP 38408-343 ou com Aléxia Pádua Franco pelo telefone (34) 3239-4212, FACED, Avenida João Naves de Ávila, nº2121, bloco 1G, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP 38408-100. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 2017.

Renata de Oliveira Souza Carmo

Aléxia Pádua Franco

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Participante da pesquisa

ANEXO D – Carta de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A transição da docência presencial para a docência na modalidade a distância: um estudo baseado na experiência da adaptação de saberes docentes no contexto de uma instituição de ensino superior privada

Pesquisador: Aléxia Pádua Franco

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64421717.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.990.115

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa para a obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED-UFU, na linha de pesquisa "Saberes e Práticas Educativas".

O projeto de pesquisa proposto pretende recrutar 06 participantes para entrevista. Esses devem ser professores universitários que atuam como tutores em cursos de licenciatura a distância de uma instituição de ensino superior privada.

O objetivo das entrevistas é obter as histórias de trajetória profissional desses educadores do início da docência universitária no ensino presencial até a docência universitária no ensino a distância.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral ou primário:

- Investigar o processo de adaptação de saberes e práticas docentes dos professores universitários atuantes em cursos de licenciatura que transitam da modalidade presencial para a modalidade a distância no contexto de uma instituição de ensino superior (IES) privada.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 1.990.115

Objetivos específicos ou secundários desta proposta de pesquisa:

- a) conhecer a trajetória de vida e a trajetória profissional desses professores até seu ingresso no ensino a distância em cursos de graduação no contexto da IES privada;
- b) investigar a percepção desses professores em relação às diferenças entre os saberes docentes demandados para o ensino presencial e para o ensino a distância;
- c) identificar a oferta de programas de formação pedagógica específicos para a docência na modalidade a distância no contexto da IES privada;
- d) investigar as práticas docentes desenvolvidas por esses professores no ensino na modalidade a distância em comparação às práticas por eles desenvolvidas na modalidade presencial no contexto da IES privada.
- e) investigar como é os professores atuando como tutores se relacionam com a equipe multidisciplinar de EAD e com a própria IES.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: Consiste na revelação da identidade do participante e, por isso, ele(a) não será identificado(a) pelo nome para preservação do anonimato e o local e a data da entrevista ficarão a seu critério.

Benefícios: Contribuir com a compreensão do processo de adaptação dos saberes docentes desenvolvidos na docência em cursos de licenciatura presenciais quando, posteriormente, o professor passa a atuar como tutor desses cursos na modalidade a distância. Com isso, espera-se que o conhecimento resultante dessa pesquisa possa favorecer à melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido em cursos de formação de professores em uma modalidade de educação crescente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A investigação proposta terá como campo de pesquisa a Universidade de Uberaba, uma instituição privada de ensino superior do Triângulo Mineiro, com campi nas duas maiores cidades dessa região, e que oferta cursos de graduação tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 1.990.115

Os participantes selecionados para esta pesquisa são docentes oriundos das licenciaturas devido ao fato dos cursos de formação de professores para a educação básica terem demonstrado importante expansão na modalidade a distância nesse contexto de ensino.

No programa de educação a distância dessa instituição, é denominado “tutor” o docente a quem cabe acompanhar, orientar e avaliar as atividades acadêmicas dos alunos dos cursos de graduação na modalidade EAD. A fim de se compreender como ocorreu, ou ainda ocorre, o processo de adaptação de saberes docentes desses professores, utilizar-se-á a metodologia de história oral de vida para a coleta de dados e informações, por meio de narrativas individualizadas a serem obtidas junto a esses profissionais. A narrativa da história oral de vida será orientada por um roteiro de entrevista e essa contém 28 perguntas.

Os depoimentos serão gravados em áudio e, na sequência, serão transcritos e textualizados para que possam ser estabelecidas categorias de análise que permitam compreender como é o processo de transição docente de uma modalidade de ensino para outra.

Espera-se que esta pesquisa possa apontar caminhos para a formação docente adequados à docência universitária na modalidade a distância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados e estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2018.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 1.990.115

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 1.990.115

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_859287.pdf	05/02/2017 12:17:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	05/02/2017 12:15:40	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	05/02/2017 12:15:12	Aléxia Pádua Franco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/02/2017 12:14:31	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	05/02/2017 12:13:46	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	Link_Curriculos_Lattes.pdf	30/01/2017 14:51:40	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_equipe_pesquisadora.pdf	30/01/2017 14:50:52	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriz_uniube_com_destaque_assin.pdf	30/01/2017 14:50:27	Aléxia Pádua Franco	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 29 de Março de 2017

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO E – Carta de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Instituição Coparticipante

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A transição da docência presencial para a docência na modalidade a distância: um estudo baseado na experiência da adaptação de saberes docentes no contexto de uma instituição de ensino superior privada

Pesquisador: Aléxia Pádua Franco

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64421717.0.3001.5145

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.096.711

Apresentação do Projeto:

O projeto apresentado "será baseado na experiência da adaptação de saberes docentes no contexto de uma instituição de ensino superior privada e o objetivo é investigar como seus professores das licenciaturas que transitaram profissionalmente da modalidade presencial para a modalidade a distância adaptaram ou adaptam seus saberes docentes a fim de ensinar nesse novo contexto. Os participantes selecionados para esta pesquisa são docentes oriundos das licenciaturas devido ao fato dos cursos de formação de professores para a educação básica terem demonstrado importante expansão na modalidade a distância nesse contexto de ensino. No programa de educação a distância dessa instituição [UNIUBE], é denominado 'tutor' o docente a quem cabe acompanhar, orientar e avaliar as atividades acadêmicas dos alunos dos cursos de graduação na modalidade EAD. A fim de se compreender como ocorreu, ou ainda ocorre, o processo de adaptação de saberes docentes desses professores, utilizar-se-á a metodologia de história oral de vida para a coleta de dados e informações, por meio de narrativas individualizadas a serem obtidas junto a esses profissionais. Espera-se que esta pesquisa possa apontar caminhos para a formação docente adequados à docência universitária na modalidade a distância".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 2.096.711

Ao considerar a problemática direcionadora desta proposta de pesquisa, admitir-se-á como objetivo geral ou primário a necessidade de se investigar o processo de adaptação de saberes e práticas docentes dos professores universitários atuantes em cursos de licenciatura que transitam da modalidade presencial para a modalidade a distância no contexto de uma instituição de ensino superior (IES) privada.

Objetivo secundário:

Para atingir esse objetivo geral, foram definidos passos mínimos, entendidos como objetivos específicos ou secundários desta proposta de pesquisa:

- a) conhecer a trajetória de vida e a trajetória profissional desses professores até seu ingresso no ensino a distância em cursos de graduação no contexto da IES privada;
- b) investigar a percepção desses professores em relação às diferenças entre os saberes docentes demandados para o ensino presencial e para o ensino a distância;
- c) identificar a oferta de programas de formação pedagógica específicos para a docência na modalidade a distância no contexto da IES privada;
- d) investigar as práticas docentes desenvolvidas por esses professores no ensino na modalidade a distância em comparação às práticas por eles desenvolvidas na modalidade presencial no contexto da IES privada.
- e) investigar como é os professores atuando como tutores se relacionam com a equipe multidisciplinar de EAD e com a própria IES.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos, anota-se que um deles consistiria "na revelação da identidade do participante e, por isso, ele(a) não será identificado(a) pelo nome para preservação do anonimato e o local e a data da entrevista ficarão a seu critério. Outra preocupação é que a cessão (sic) do relato possa se tornar cansativa e, assim, o entrevistado poderá solicitar pausa, se necessário. Os procedimentos a serem realizados obedecerão aos parâmetros éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos pela Resolução 466/12 do CNS".

Quanto aos benefícios, pretende-se "contribuir com a compreensão do processo de adaptação dos saberes docentes desenvolvidos na docência em cursos de licenciatura presenciais quando, posteriormente, o professor passa a atuar como tutor desses cursos na modalidade a distância. Com isso, espera-se que o conhecimento resultante dessa pesquisa possa favorecer à melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido em cursos de formação de professores em uma modalidade de educação crescente".

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta bem estruturada, com interessantes reflexões sobre as condições atuais da EAD e do avanço desta modalidade na UNIUBE, local da realização do experimento. Sobre a UNIUBE, diz-se: "uma instituição privada de ensino superior do Triângulo Mineiro, com campi nas duas maiores cidades dessa região, e que oferta cursos de graduação tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Na instituição em questão, a inclusão da educação a distância na sua cultura, políticas e práticas educacionais vem ocorrendo há mais de uma década, sendo que essa trajetória se iniciou quando a oferta de cursos na modalidade EAD foi aprovada pelo seu Conselho Universitário, em março de 2001. A oferta dos cursos superiores a distância naquela instituição ocorreu com base no artigo 80 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e, até o ano de 2013, já havia contabilizado mais de 17.000 matrículas, com base nos últimos dados divulgados pela própria instituição. A definição dos professores que atuavam nos cursos de graduação na modalidade EAD ocorreu de forma gradativa, sendo que eles migraram integralmente dos cursos presenciais e/ou dividiam suas atribuições entre essas duas modalidades de ensino (presencial e EAD) nos cursos de graduação da instituição em que se pretende realizar o estudo ora proposto. Ao docente a quem cabe acompanhar, orientar e avaliar as atividades acadêmicas dos alunos dos cursos de graduação na modalidade EAD foi atribuída a denominação de 'tutor'. A fim de se compreender como ocorreu, ou ainda ocorre, o processo de adaptação de saberes docentes dos professores que transitaram da modalidade presencial para a modalidade a distância, utilizar-se-á a metodologia de 'história oral de vida' (FONSECA, 1997, p. 36) para a coleta de dados e informações, por meio de narrativas individualizadas a serem obtidas junto a profissionais que atuam ou atuaram como 'tutores' daquela instituição, nas cidades de Uberaba-MG e Uberlândia-MG". Foi feita a discussão da metodologia que será utilizada (história oral de vida) e apresentados os critérios de inclusão e de exclusão dos professores que serão entrevistados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: 1) Folha de rosto, assinada pela pesquisadora e pelo diretor da Faculdade de Educação da UFU; 2) Informações básicas do projeto; 3) Projeto de pesquisa; 4) roteiro de entrevista; 5) TCLE, adequado em seus termos, mas sem o endereço do CEP UNIUBE. Está presente apenas o endereço do CEP UFU; 6) Link dos currículos Lattes das pesquisadoras; 7) Termo de compromisso da equipe de pesquisadores; e 8) Autorização da UNIUBE para realização da pesquisa, assinada pelo Prof. André Luis Teixeira Fernandes, Pró-Reitor de Pesquisa Pós-Graduação e Extensão.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 2.096.711

Recomendações:

Inserir no TCLE o endereço completo do CEP UNIUBE, para possível contato por parte dos participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Inserir no TCLE o endereço completo do CEP UNIUBE, para possível contato por parte dos participantes da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 01/06/2017, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o proponente de seu compromisso com aquilo que estabelece a Resolução 466/2012, especialmente no que tange à entrega do relatório ao final do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_859287.pdf	05/02/2017 12:17:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	05/02/2017 12:15:40	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	05/02/2017 12:15:12	Aléxia Pádua Franco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/02/2017 12:14:31	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	05/02/2017 12:13:46	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Outros	Link_Curriculos_Lattes.pdf	30/01/2017 14:51:40	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_equipe_pesquisadora.pdf	30/01/2017 14:50:52	Aléxia Pádua Franco	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autoriz_uniube_com_destaque_assin.pdf	30/01/2017 14:50:27	Aléxia Pádua Franco	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 2.096.711

UBERABA, 02 de Junho de 2017

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador)

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br