

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO
EIXO TEMÁTICO: TECNOLOGIAS DIDITAIS DA EDUCAÇÃO

HÉLVIA MOREIRA MINEIRO

**FORMAÇÃO DO TUTOR: UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS TEÓRICOS E
PRÁTICOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA DO
IFCE**

FORTALEZA

2011

HÉLVIA MOREIRA MINEIRO

**FORMAÇÃO DO TUTOR: UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS TEÓRICOS E
PRÁTICOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA DO
IFCE**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Cassandra Ribeiro Joyce.

**Fortaleza
2011**

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

M617f Mineiro, Hélvia Moreira.
 Formação do tutor [manuscrito] : um estudo sobre os aspectos
 teóricos e práticos do Curso de Formação de Tutores a Distância do
 IFCE / por Hélvia Moreira Mineiro. – 2010.
 141f. : il. ; 31 cm.
 Cópia de computador (printout(s)).
 Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará,
 Faculdade de Educação,Programa de Pós-Graduação em
 Educação Brasileira, Fortaleza(CE),27/04/2011.
 Orientação: Prof^ª. Di^ª. Cassandra Ribeiro Joyce.
 Inclui bibliografia.

1- ENSINO À DISTÂNCIA – FORTALEZA(CE). 2-PROFESSORES –
FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE). 3-INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ.
I-Joyce,Cassandra Ribeiro, orientador.II-Universidade Federal do Ceará. Programa
de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 371.334098131

HÉLVIA MOREIRA MINEIRO

**FORMAÇÃO DO TUTOR: UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS TEÓRICOS E
PRÁTICOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA DO
IFCE**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dra. Cassandra Ribeiro Joye (orientadora) - IFCE

Prof. Dr. Hermínio Borges Neto – UFC

Prof^ª. Dr. Suzana Maria Capelo Borges- UECE

Dedico este trabalho ao meu
marido Jorge Cley pelo apoio
incondicional e minha filha Maria
Eduarda, com a sua chegada, por ter
deixado a caminhada mais doce.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela razão de viver.

À Prof^a Dr^a Cassandra Ribeiro, pelo apoio em todos os momentos desta caminhada e acolhida carinhosa. Além de impulsionar a buscar de novos horizontes.

Ao Prof^o Dr^o Hermínio Borges, pelas contribuições valiosas para construção deste trabalho.

Ao Prof^o Luiz Távaro, pelos ensinamentos e acolhida.

Ao Prof^o José Aires, pela amizade e por aberto as portas do conhecimento para Educação à Distância.

Aos meus pais, Prof^o Mineiro e Maria Lúcia, pela formação humana e por todos os conceitos de vida que repassaram. São meus exemplos e grandes incentivadores.

Ao meu marido Jorge Cley, sempre presente, pelo apoio, estímulo, incentivo e amor durante todo o tempo em que estamos juntos.

À minha filha Maria Eduarda, por ter me dado a oportunidade de ser mãe, sua mãe. Amor eterno e incondicional.

À minha irmã Héliida, “minha filha”, que tanto contribui para esta vitória. Pelas horas de dedicação, apoio, estímulo, confiança, amizade, enfim são muitos os sentimentos. Esta conquista também é sua.

Aos meus sogros Pedro Neto e “Tia” Graça, pelas orações em prol desta jornada.

À minha amiga Vanessa Ferry, pela paciência e a presteza em atender aos meus pedidos de ajuda na reta final desta caminhada.

À Luciana Andrade, pelo apoio em todo o processo de pesquisa. Sua contribuição foi significativa e determinante.

Aos alunos do Curso de Formação de Tutores do IFCE, por ter contribuído com a realização da pesquisa.

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu: (...) tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; (...) tempo de chorar e tempo de rir; tempo de prantear e tempo de saltar de alegria.

Eclesiastes, 3

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de investigar a formação do tutor através do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE. Esse profissional carece de formação que contenha elementos norteadores para sua prática tutoria, haja vista que é considerado de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade à distância. Indaga-se então, como *o curso de formação para tutor oferece ferramentas e conhecimento necessário para desempenhar a função de tutoria na EaD?* A pesquisa consiste numa abordagem qualitativa, cujos objetivos foram exploratórios e descritivos. Em decorrência da necessidade de investigar detalhadamente a formação do tutor através do curso de formação e as particularidades da temática que fundamentou a escolha da referida abordagem. Os resultados e discussões desenvolvidos na pesquisa, concluí-se que a formação do tutor é algo essencial a sua prática enquanto profissional da EaD, sendo de grande importância que a instituição fomentadora ao projetar o curso de formação atente-se a elementos que aliem a teoria e a simulação da prática atrelado a teoria durante o curso e, também após a conclusão do mesmo esse aluno (futuro tutor) seja acompanhado na sua prática. Com isso têm-se profissionais mais seguros de sua atuação. Os alunos questionados contribuíram de maneira valorosa ao pontuar itens carentes de mudança e adequação. Portanto, a formação do tutor descortina a educação a distância e todas as suas características. Uma vez que o tutor é considerado professor numa perspectiva em que as Tecnologias Digitais da Informação oferecem ferramentas para concretização do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é notória a necessidade de trabalhar conteúdos/conceitos essenciais a sua formação, tais como: funções, saberes, papéis, atribuições, competências a serem desempenhadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, IFCE, formação do tutor.

ABSTRACT

This study aims to investigate the formation of the mentor through the Training Course Tutors's Distance IFCE. This professional training is needed that contains elements for guiding their practice coaching, since that is considered of fundamental importance to the process of teaching and learning in distance mode. One wonders then, how to tutor training course provides tools and knowledge necessary to play the role of tutoring in distance education? The research is a qualitative approach, whose objectives were exploratory and descriptive. Due to the need to investigate in detail the formation of the tutor through the training course and characteristics of the theme that substantiated the choice of such an approach. Results and discussions developed in the research, I concluded that the formation of the tutor is something essential to their practice as professional distance education, is of great importance that the institution stimulator when designing the training course to watch the elements that combine theory and the simulation of practical coupled theory during the course and also after its completion this student (future guardian) is accompanied in his practice. With professionals that have been safer in their actions. Students questioned have contributed to the scoring valuable items in need of change and adaptation. Therefore, the formation of the tutor reveals the distance and all its features. Once the mentor teacher is considered a prospect in which the Digital Information Technologies offer tools for completing the process of teaching and learning. Also striking is the need to work content / concepts essential to their formation, such as functions, knowledge, roles, functions, powers to be performed.

KEY WORDS: Distance Education, IFCE, tutor training.

Lista de Figuras, Gráficos e Tabelas

Figura 1 – Autonomia do aprendiz na perspectiva de Peters (2001)

Figura 2 – Autonomia do aprendiz na perspectiva de Preti (2000)

Figura 3 – Áreas de responsabilidade do tutor

Gráfico 1 – Faixa etária

Gráfico 2 – Sexo

Gráfico 3 – Graduação

Gráfico 4 – Pós-graduação

Gráfico 5 – Demonstração do quadro nacional de graduação e pós-graduação do tutor

Tabela 1 – Diferenciação entre educação presencial e educação a distância

Tabela 2 – Distribuição dos institutos federais nas regiões do Brasil com os respectivos cursos

Tabela 3 – Evolução cronológica do IFCE entre 2007 a 2010

Tabela 4 – Apresentação da estrutura dos questionários aplicados durante a pesquisa

Tabela 5 – Comparativo das respostas obtidas referente a experiência na docência do ensino superior

Tabela 6 – Comparativo das respostas obtidas referente a participação em curso de tutoria a distância

Tabela 7 – Comparativo das respostas obtidas referente a divulgação da seleção para tutor do IFCE

Tabela 8 – Comparativo das respostas obtidas referente a motivação para participar da seleção

Tabela 9 – Comparativo das respostas obtidas referente ao interesse em atuar na EaD

Tabela 10 – Comparativo das respostas obtidas referente ao contato com a temática

Tabela 11 – Comparativo das respostas obtidas referente ao conhecimento prévio

Tabela 12 – Comparativo das respostas obtidas referente ao conhecimento sobre o trabalho de tutoria

Tabela 13 – Comparativo das respostas obtidas referente as habilidades, saberes e competências

Tabela 14 – Comparativo das respostas obtidas referente a análise do curso

Tabela 15 – Comparativo das respostas obtidas referente ao material didático

Tabela 16 – Ferramentas interativas no MOODLE

Tabela 17 – *Learning Vectors* (Vetores de aprendizagem)

Tabela 18 – Comparativo das respostas obtidas referente as ferramentas adotado durante o curso

Tabela 19 – Comparativo das respostas obtidas referente as condições de trabalho do tutor

Tabela 20 – Comparativo das respostas obtidas referente as condições dos encontros presenciais

Tabela 21 – Comparativo das respostas obtidas referente as condições de infra-estrutura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Delineamento histórico da EaD	18
2.2 Educação a distância: concepções, características e estruturação	33
2.3 A tutoria em EaD: caracterização do trabalho do tutor	52
2.4 Estudo de caso: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e a modalidade à distância	61
3. METODOLOGIA	76
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120

ANEXOS

Anexo I – Questionário Inicial

Anexo II – Questionário Final

Formação do Tutor: Um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do Curso de
Formação de Tutores a Distância do IFCE

Justifica-se a intencionalidade do trabalho tendo em vista a necessidade de compreender os aspectos teóricos e práticos da formação do tutor para atuar em cursos na modalidade à distância. Propondo entender as concepções, os fundamentos, as formas de organização, estruturação e funcionalidade presentes no programa de formação tutorial.

A motivação para desenvolver o presente estudo teve sua origem nos cursos de Atendimento à mulher vítima de violência doméstica; Saúde ou doença: de qual lado você está?; Formação de formadores e formação de tutor, cursados no ano de 2007, ofertados pela Secretaria Nacional de Segurança Pública Nacional do Ministério da Justiça – SENASP/MJ aos profissionais efetivos e transitórios das Secretarias de Segurança Pública estaduais. Cabe salientar que este foi o primeiro contato com a temática: Educação a Distância – EaD.

A SENASP/MJ oferta cursos de formação, treinamento, capacitação e atualização para os profissionais de segurança pública nacional desde 2005, quando começou a política educacional cujo objetivo central é viabilizar o acesso destes aos cursos independentemente das limitações geográficas e sociais existentes. Atualmente há 54 cursos e atende ao número crescente de alunos interessados em capacitar-se para atividade policial.

Dentre os cursos concluídos um em especial despertou o interesse pela pesquisa no caso o Curso de Formação de Tutor com carga horária de 40 h/aulas e estruturado em quatro módulos: Módulo 1. Apresentação do curso; Módulo 2. EaD e a educação continuada; Módulo 3. Processo de tutoria efetiva; Módulo 4. Tarefas do tutor na rede EaD. O mesmo foi ministrado na íntegra à distância e ao término aplicada uma avaliação para averiguar a aprendizagem e aferir o rendimento quantitativo dos alunos.

Enquanto na condição de aluna surgiram diversos questionamentos e, isso se intensificou quando selecionada para desempenhar a função de tutora da SENASP/MJ. Dada a fragilidade e lacunas percebidas na formação quando comparada a prática.

Dúvidas emergiram desta prática que versaram sobre o processo de seleção, formação, papel, prática, atuação e funções deste profissional, o tutor. Na busca de compreender Deparou-se que os profissionais que atuam como tutor na modalidade à distância, são professores formados em cursos de licenciatura e/ou bacharelado com pós-graduação que o habilita a ministrar aulas na modalidade presencial, ou seja, sua formação foi concebida no ensino presencial.

Além disso, dados obtidos nos portais da UFPI, UFMA e UFC demonstram que nos fluxogramas dos cursos de licenciatura e bacharelado não há disciplinas, especificamente, destinadas ao estudo da Educação a Distância, com exceção do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFC no qual consta uma disciplina na área em questão.

A preparação do tutor ocorre em cursos de capacitação cuja carga horária tem variação entre 40, 60, 120 e/ou 180 h/aulas de acordo com o projeto pedagógico do curso, e o mesmo é ministrado pela instituição na qual o profissional poderá integrar o quadro de tutores após sua conclusão. Para uma grande maioria dos cursistas representa o primeiro contato com a temática. E, ainda, o fato de ter se submetido a um curso em uma determinada instituição não o habilita a atuar em outra instituição, apenas comprava sua experiência.

De acordo com documento expedido pelo MEC no ano 2007, intitulado Referências de Qualidade para Ensino Superior a Distância, as instituições de ensino superior têm autonomia para elaborar o plano/projeto/programa de formação do tutor, considerando o próprio modelo pedagógico institucional. Logo, percebe-se que existem diferentes cursos de formação para o tutor e, conseqüentemente há dificuldade em definir o papel, função, atribuição e competência deste profissional.

A escolha do foco de pesquisa se deu por acreditar e entender que dentre os diversos outros elementos estruturantes da EaD, a figura do tutor é de fundamental importância para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de alguns estudos (Litwin, 2001; Maggio, 2001; Machado e Machado, 2004; Gonzalez, 2005; Belloni, 2006; Sá, 2007) já terem apontado elementos característicos e relevantes a formação do tutor, o aprofundamento desta questão pode revelar outros indícios que corroborem para elaboração de um projeto pedagógico que possa unir teoria e prática a fim de contribuir para concretização da prática e construção da identidade do tutor.

Belloni (1999) esclarece que o “tutor: orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação” (pág. 83).

Corroborando com esta afirmação Torres (2007), o tutor na EaD é, geralmente, responsável pela função de orientar e acompanhar o processo de aprendizagem, incluindo desde o contato com os estudantes até a correção das avaliações e o retorno destas para eles. E, autora acrescenta que algumas instituições que promovem a EaD atribuem a esta função um valor secundário, tendo em vista a crença de que a atividade de ensino nessa modalidade é exercida, primordialmente, pelos materiais didáticos e pelas ações dos estudantes.

Arredondo (2003), defende que a EaD requer dos profissionais envolvidos uma formação específica, com metodologias e planejamentos didáticos próprios. Além disso, para os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da educação a distância é imprescindível uma capacitação adequada, tanto nos aspectos didáticos quanto organizacionais e tecnológicos, objetivando garantir êxito no desenvolvimento das atividades.

É neste cenário que se propôs estudar acerca da formação do tutor, tomando como ponto de partida o Curso de Formação de Tutores à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, ocorrido no primeiro e segundo semestres do ano de 2010. Vale ressaltar que os discentes deste curso são candidatos aprovados em processos seletivos (Edital nº 02/2010.1 e nº 03/2010.2 – DEAD/IFCE) e que a qualificação se dá com o propósito de capacitá-los para o exercício da função de tutor em EaD no próprio instituto.

O IFCE criado em 29 de dezembro de 2008 via Lei nº 11.892/2009 congrega os extintos: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE) e Escolas

Agrotécnicas Federais de Crato e Iguatu. O referido instituto integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil e, conta com 12 campi entre a sede em Fortaleza e mais 11 municípios do interior do Ceará (Acaraú, Iguatu, Canindé, Juazeiro do Norte, Cedro, Limoeiro do Norte, Crateús, Maracanaú, Crato, Quixadá e Sobral).

A Educação a Distância começa a fazer parte do rol de ofertas de cursos do IFCE a partir de 2005 por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) ao sediar cursos superiores na modalidade à distância, sendo eles: Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Hospedagem (Hotelaria). Ressalta-se, também que a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC) integra a oferta de cursos nesta modalidade, os quais são: Edificações, Eletrotécnica, Informática e Segurança do Trabalho. Toda a proposta de Educação a Distância do instituto evidenciado é gerida pela Diretoria de Educação a Distância do IFCE (DEAD).

Pretende-se com esse estudo sobre o curso de formação de tutor, fornecer elementos que permitam aos coordenadores elaborar uma proposta pedagógica condizente com a prática e as exigências de formar profissionais atuantes e comprometidos com a proposta da modalidade à distância do IFCE.

Essa dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro diz respeito à introdução. O segundo é referente à apresentação do quadro teórico subdividido em quatro momentos. Primeiro, enfatizo o quadro histórico da educação a distância de maneira global e no Brasil em linhas gerais. Seguido da explanação acerca da educação a distância através de uma discussão acerca das concepções, características e estruturação como elemento fundamental à compreensão do quadro atual observado no campo educacional. Terceiro momento, abordo a tutoria em EaD caracterizando o trabalho do tutor fundamentado em autores que definem seu papel como professor desta modalidade. E, quarto apresento um panorama geral do IFCE e as experiências em EaD com base no material disponível nos portais do instituto, Ministério da Educação (MEC) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) e documentos internos cedidos pela Diretoria de Educação a Distância.

No terceiro capítulo delinheiro a constituição metodológica da pesquisa onde esclareço a metodologia adotada em campo, contextualizo a dinâmica de pesquisa, procedimento de coleta, análise e discussão dos dados.

Já no quarto capítulo são trabalhados os resultados e discussões dos questionários aplicados para alunos do curso de formação. E, no quinto apresento as considerações finais e propostas de trabalhos futuros.

A pesquisa teve por objetivo geral, estudar os aspectos teóricos e práticos do curso de formação de tutores a distância do IFCE visando extrair os fatores essenciais a prática tutorial em EaD no modelo UAB/IFCE, e como objetivos específicos: verificar a constituição do projeto pedagógico do curso de formação de tutores a distância; levantar as expectativas dos alunos/candidatos frente ao curso desempenhar a função de tutor; identificar as exigências das tarefas de tutoria presente no curso a ser aplicado na prática.

2.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O processo histórico observado na EaD está relacionado com o desenvolvimento dos meios de comunicação. Wedemeyer (apud Aretio, 1999, p.9) evidencia que o uso da escrita, da imprensa, da correspondência, da telecomunicação e de textos estruturados respaldou o desenvolvimento da EaD como modalidade educacional. Desta forma, propiciou e articulou o enfrentamento da problemática em torno da separação entre o professor e aluno na mediação do conhecimento.

Frente a tal colocação faz-se-à necessário esmiuçar aspectos importantes e relevantes da EaD no contexto educacional. Portanto, uma apresentação histórica facilita a interação com a realidade observada e vivenciada na atualidade. Diversos autores, como: MORAES (2010), LITTO & FORMIGA (2009), SÁ (2007), PRETI (2005), MEDEIROS & FARIAS (2003), NETO (2001) E LUCKESI (2001) a EaD é compreendida por promover a inclusão social e a democratização da educação.

Para subsidiar esta afirmação é necessário observar a EaD desde o surgimento até os dias atuais. É perceptível que esta área vem sendo ampliada e permite novas formas de ensino e aprendizagem (Belloni, 2006), exigindo dos sujeitos envolvidos o desenvolvimento de meios, estratégias e métodos que de fato propiciem o devido engajamento nas novas perspectivas educacionais.

Dados históricos remetem ao entendimento acerca do cenário atual da EaD no mundo e no Brasil. Percebe-se que a EaD sofre modificações, alterações e investimentos de acordo com os avanços tecnológicos, políticos, econômicos, educacionais e sociais.

No panorama geral da EaD é notável a longa e diversificada trajetória, com períodos e motivações diferenciadas para início da oferta de cursos nesta modalidade. São unânimes ao afirmar MORAES (2010); NUNES (2009); PETERS (2009); MOORE & KEARSLEY (2008) que os cursos por correspondência marcam a primeira geração da EaD motivado pela necessidade em atender pessoas que não tinham condições de estudar e frequentar cursos na modalidade presencial. Compreendida como alternativa aos interesses acadêmicos independente das limitações geográficas e sociais.

De acordo com Peters (2009), as primeiras experiências em EaD percebe-se que ocorreram de forma singular e isolada, porém, com profunda importância para as pessoas envolvidas. Haja vista que o objetivo central seria oferecer uma alternativa as pessoas de estudarem em casa ou no trabalho, obtendo instruções de professores a distância para melhoria de suas condições de vida, conseqüentemente a qualidade de vida. Podendo participar e competir no mercado de trabalho e ascender profissionalmente e pessoalmente.

Nunes (2009) e Neto & Saraiva (1996), corroboram que diversos foram os países que em momentos distintos ofertaram cursos por correspondência na modalidade à distância com vista a atender pessoas interessadas em estudar, mas em virtude de limitações pessoas, geográficas, financeiras e sociais não o faziam no ensino tradicional. Tais países foram: Berlim (1856), Boston (1873), Pennsylvania (1891), Chicago (1892) Estados Unidos (1892), Suécia (1898), Austrália (1910), Nova Zelândia (1922), Rússia (primórdios da década de 1930), Japão (década de 1930), China (década de 1950), Indonésia (1950), Índia (1962), Inglaterra (1969), Espanha (1972), Canadá (1973), Venezuela (1976), Cuba (1979), Costa Rica (década de 1980), Bangladesh (1985), Portugal (criada em 1988 e reconhecida à autonomia em 1994).

É interessante observar que nesta dinâmica evolutiva da EaD apresentam-se diferentes abordagens frente ao delineamento estrutural, conceitual e contextual dos fatos. Aretio (1999) caracteriza as gerações dessa modalidade educacional a partir dos materiais didáticos utilizados para mediar o processo de ensino e aprendizagem. A primeira geração perdurou até a década de 1960, tendo como suporte impresso (texto) o envio de correspondência através dos correios. A segunda geração agrega o texto (impresso), o áudio (som) e o vídeo (imagem) no uso da televisão, rádio e videocassete. Na terceira geração há a convergência de tecnologias de comunicação –

telecomunicação, multimídia, comunicação via satélite, internet e televisão digital – ao uso do computador digital.

Por sua vez Garrison (apud Peters, 2001) destaca que o notável crescimento da EaD está associado ao desenvolvimento dos meios de comunicação e o longo alcance por eles proporcionado, sendo esse movimento percebido em âmbito mundial. Distingue, portanto, a EaD em três fases considerando desde o seu surgimento, estabelecendo marcos para cada uma delas. A primeira fase é marcada pelo estudo por correspondência; o uso da teleconferência caracteriza a segunda fase da EaD; enquanto na terceira fase o uso do computador pessoal constitui foco central e abrange modo, técnicas e métodos das duas fases antecedentes.

Moore e Kearsley (2008) coadunam com a ideia de Garrison (apud Peters, 2001) que atrela ao surgimento e disseminação da EaD aos meios de comunicação, porém distingue em cinco gerações:

- Primeira geração: diz respeito aos cursos ofertados através de correspondência no início da década de 1880, sendo intitulados inicialmente de estudo de casa e, apenas depois de cursos por correspondência, ofertados por escolas com fins lucrativos e estudos independentes pelas universidades;
- Segunda geração: no início do século XX apresentou-se pelo uso adicional de duas tecnologias, o rádio e a televisão, dois meios de comunicação em massa. Sendo eles utilizados de modo integrado. Com o advento de o rádio as aulas puderam ser transmitidas para espaço e tempo distintos. Segundo Bianco (2009) este meio alcançou diferentes segmentos sociais, possuiu uma ampla cobertura geográfica e mostrou-se acessível. Portanto, sua atratividade consiste em sua linguagem oral de natureza intimista, sugestiva, simples, direta e agradável. A televisão uniu a voz e a imagem que contribuiu de forma significativa para transmissão das aulas e acesso de um número maior de interessados. Para Peters (2009),

“as principais novas características foram: considerável progresso na criação e no acesso à educação superior para grupos maiores de adultos, experimentação pedagógica, a aplicação cada vez maior de

tecnologias, a introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa” (p. 32).

- Terceira geração: as universidades abertas tiveram início no final da década de 1960 e o início da década de 1970. Sendo marcado por mudanças significativas no campo da EaD, pois resulta de diversas experiências com novas modalidades de organização tecnológica, recursos humanos que conduziu efetivamente a novas técnicas de instrução e teorização da educação (MOORE & KEARLEY, 2008). Sendo fruto de experiências norte-americanas que integravam de foram organizada, sistemática e estruturada as tecnologias utilizadas em prol da EaD. De modo mais complexo e elaborado a escrita/correspondência, o som/áudio e a imagem/televisão forma manuseadas por equipes que deram um novo formato aos cursos ofertados com uma metodologia apropriada ao novo viés histórico e crescente da EaD.
- Quarta geração: o computador é mais um recurso tecnológico compreendido como sendo uma ferramenta educacional, pois permitiu o uso de áudio e vídeo proporcionando a primeira interação em tempo real de professores e alunos, alunos e alunos à distância. Segundo Polak & Martins (2000), o primeiro computador foi revelado ao mundo em 1946, mas somente no final de 1977 que houve a comercialização maciça do microcomputador e começaram a ser vistos como tecnologia educacional.
- Quinta geração: a internet criada em 1969, porém disseminada comercialmente há pouco mais de quinze anos. Permitiu a proliferação de cursos à distância. A convergência de texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação permitiu e permite uma inovação no campo educacional e nas interações síncronas e assíncronas entre os atores envolvidas no presente contexto.

Em cada geração apresentada, a EaD realizou tarefas diferentes, ganhou importância e expandiu para um contingente cada vez maior de alunos e de países. Tornando-se, assim, mais efetiva, necessária e eficiente no campo educacional principalmente por atingir grupos no qual o sistema educacional tradicional não atinge. Além disso, os avanços percebidos vão ao encontro de políticas pedagógicas

condizentes com a prática da EaD e a formação do sujeito através dos cursos nesta modalidade.

2.1.1.1 O ensino por correspondência – Primeira geração da EaD

O ensino por correspondência representa uma das primeiras experiências documentadas de práticas educacionais em EaD sendo considerada a primeira e mais longa de todas as gerações. Deve-se observar segundo Saraiva (1996) que a comunicação educativa cujo objetivo era provocar aprendizagem em discípulos fisicamente distantes encontra suas origens no intercâmbio de mensagens escritas desde a Antiguidade. Acrescenta a autora que, na Grécia e, depois, em Roma, existia caracteristicamente uma rede comunicação que permitia a troca significativa de correspondência cujo conteúdo diz respeito ao cotidiano pessoal e coletivo bem como a transmissão de informações científicas destinadas à instrução.

Aretio (1999) afirma que

“esta etapa ha sido la de mayor duración. Si analizamos hoy multitud de realizaciones de educación a distancia en el mundo, observaremos que muchos de ellas no han transpasado aún esta primeira generación, siendo en buena parte de los países la forma más popular de desorrollar esta enseñanza” (pág. 13).

Contudo, o desenvolvimento de uma ação institucionalizada de EaD tem registros de seu início datado da metade do século XIX (SARAIVA, 1996; PALHARES, 2009; PETERS, 2009). De acordo com Moore e Kearsley (2008) e Peters (2009) as motivações básicas para o aparecimento e a proliferação de cursos por correspondência em nível mundial foram: democratização da educação; países grandes mais com pouca densidade populacional e viés financeiro das instituições que ofereciam cursos à distância. Isso foi possível em decorrência principalmente dos serviços postais dos correios tidos como baratos e confiáveis e meios de transporte (navios e ferrovias) utilizados para trânsito das correspondências (PALHARES, 2009).

Martins (2009) analisa que tais motivações acompanham a EaD em sua trajetória histórica, reaparecendo no final do século XX e início do século XXI em função do processo de massificação da educação e expansão dos cursos de EaD no ensino superior. O autor considera que “a educação a distância aparece também como um atrativo no mercado globalizado, constituindo a indústria da educação” (pág. 83). Sendo

enfático ao afirmar que “na sociedade contemporânea há necessidade de democratização do conhecimento” (pág. 83).

Na busca em conhecer o marco da EaD, destaca-se com o primeiro anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728 cujo professor de taquigrafia Cauleb Phillips faz a seguinte citação : “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (SARAIVA, 1996; PEQUENO E ET AL, 2000). Na Suécia, em 1833, foi encontrado no periódico Lunds Weckoblad um anuncio similar ao do professor de taquigrafia cujo conteúdo foi dirigido a mulheres e homens desejosos em estudar composição através do correio, assinado por A.J. Meuller (ARETIO, 1999). Na Inglaterra, Isaac Pitman, em 1840, cria um programa de taquigrafia para promover o intercâmbio postal com seus alunos (SARAIVA, 1996). Na Alemanha em 1856, foi fundado o primeiro instituto para ensinar línguas estrangeiras por correspondência mediada pelo francês Charles Toussaint e o alemão Gustav Langenscheidt (SARAIVA, 1996; ARETIO, 1999).

Aretio (1999) pontua que os textos eram muito rudimentares e pouco adequados para o estudo independente dos alunos. Suavé (apud Aretio, 1999) afirma que “metodologicamente no existía em aquellos primeros años ninguna especificidad didáctica en este tipo de textos. Se trataba simplemente de reproducir por escrito uma classe presencial tradicional” (pág. 13).

Diversas outras iniciativas similares surgiram ao redor do mundo na medida em que os países desenvolveram sucessivamente seus sistemas postais e os meios de transporte. Segundo Moore e Kearsley (2008) os cursos abarcavam usualmente temas pontuais considerados “sem créditos” (pág. 26) na atualidade e com pouca expressividade didática.

Contudo tais experiências serviram para subsidiar, posteriormente, a oferta de cursos que utilizavam o método de ensino por correspondência pelas universidades européias e norte-americanas. Vale ressaltar que este movimento foi observado na segunda metade do século XIX. Em 1873, Anna Eliot Ticknor criou uma das primeiras escolas de estudo em casa, a Society to Encourage at Home cuja finalidade dessa escola era “ajudar as mulheres, a quem era negado em grande parte o acesso às instituições

educacionais, terem a oportunidade de estudar por meio de materiais entregues em suas residências” (MOORE; KEARSLEY, 2008, pág. 27).

Outras experiências foram vivenciadas em países europeus, sendo o motivo principal para os primeiros educadores por correspondência, a possibilidade de utilizar a tecnologia em prol daqueles que de outra maneira não poderiam ser beneficiados (MOORE e KEARSLEY, 2008, pág. 27). Aretio (2006) lista algumas dessas iniciativas observadas no final do século XIX e início do século XX em que centros de ensino superiores vinculados (dependentes) a universidades que ofereciam cursos por correspondência, sendo eles:

- Edimburgo, em 1878, foi fundada *Skerry's College* cujo objetivo foi preparar os candidatos para exame do serviço civil;
- Londres, em 1884, foi criado *Foulks Lynch Correspondence Tuition Service* (especializada em contabilidade);
- Cambridge, em 1887, foi fundada a *University Correspondence College*;
- França, em 1891, nasce o *Centre École Chez Soi*; e
- Espanha, em 1903, Julio Cervera Baviera cria as *Escuelas Libres de Ingenieros* (primeira experiência de ensino por correspondência do país).

Martins (2009) menciona que apesar das iniciativas de criação dos cursos por correspondência em países europeus e nos Estados Unidos essa modalidade educacional não teve o êxito esperado no século XIX. Na medida em que as experiências dos cursos eram mal sucedidas, iam desaparecendo ainda no século XIX. Percebe-se que a partir do século XX há um crescimento na oferta de cursos por correspondência na educação superior em várias regiões do mundo fundamentada na nova conotação acadêmica dada a essa modalidade educacional (ARETIO, 2006).

Há de se ressaltar que na Inglaterra em 1880 houve uma tentativa dos professores da Universidade de Cambridge de criar um curso que utilizaria o método de ensino por correspondência e forneceria aos estudantes diploma acadêmico que viabilizaria o acesso ao ensino superior como professores. No entanto, esta proposta foi veementemente rejeitada pela administração da instituição. E, como alternativa os educadores

foram para os Estados Unidos e aliaram-se ao William Rainey Harper, primeiro presidente da nova Universidade de Chicago, iniciando o primeiro programa formal no mundo de educação a distância através de cursos por correspondência (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A partir desta experiência muitas outras universidades norte-americanas ofertaram cursos tendo como base tal método. E, como marcos históricos de cursos por correspondência, pode-se citar a Universidade de Illinois (1874), Universidade de Yale (1881), Universidade de Chicago (1891) e Universidade de Wisconsin (1906) (SARAIVA, 1996). Além disso, no intervalo de quatro anos, de 1906 a 1910 as universidades de Oregon, Kansas, Minnesota, Nebraska, Texas, Missouri e Dakota do Norte introduziram no rol de métodos educacionais o ensino por correspondência (GUARANY; CASTRO, 1979 *apud* MARTINS, 2009).

Tais expansões foram observadas em todo o século XX, quando diversas regiões do mundo incorporaram este método aos instrumentos educacionais. A Rússia, em 1940, é o exemplo claro deste fenômeno, pois oferecia curso aos estudantes em todos os níveis educacionais obtendo resultados quantitativos e qualitativos relevantes ao processo educacional.

Segundo Peters (2001), a criação da *Open University*, na Inglaterra, em 1969, representou a concretização da EaD no ensino superior europeu, pois inicialmente utilizou o ensino por correspondência, contudo com a vinculação à BBC de Londres passou a produzir materiais didáticos através de outras metodologias como televisão, rádio, vídeo e outros meios. Além disso, esta iniciativa apresentava-se como modelo para criação e efetivação de outras universidades de EaD.

Cabe ressaltar, que a EaD, no princípio, caracterizava-se pelo uso de material didático impresso enviado por correspondência através dos correios, considerada a primeira geração desta modalidade educacional (Aretio, 1999). Com passar do tempo e transcorrido as primeiras experiências percebe-se adesão das universidades já existentes e a criação de novas instituições de ensino com intuito de beneficiar-se deste recurso educacional. No século XX, Peters (2001), evidencia que a fundação de universidades de EaD representou a transição para as gerações seguintes.

2.1.1.2 Segunda e terceira gerações da EaD

A característica marcante da EaD é chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar (MOORE; KEARSLEY, 2008). Após o período observado na primeira geração (ensino por correspondência) surgiram meios adicionais de comunicação que marcaram o início de uma nova era na educação a distância. Atreladas a esse movimento surgiram as universidades que exclusivamente ofertavam cursos à distância.

Nos anos de 1970, o rádio, televisão, as fitas de áudio e vídeo e o telefone foram adicionados como recursos metodológicos e pedagógicos na EaD (MAIA; MATTAR, 2007). De acordo com Peters (2009) tal mudança pedagógica “contribuiu tremendamente para a importância da EaD” (pág.22). E os governantes percebendo a relevância desta modalidade passaram a investir criando políticas educacionais voltadas ao atendimento de um maior contingente de interessado-estudantes.

Com as novas tecnologias e o financiamento do governo possibilitou que as universidades produzissem materiais didáticos de alta qualidade (Peters, 2009). A partir de então foram criadas universidades abertas de ensino a distância sob a influência do modelo da *Open University* britânica, fundada em 1969. A referida universidade utilizou intensamente o rádio, TV, vídeos, fitas cassetes e centros de estudo em prol de experimentos pedagógicos (MAIA; MATTAR, 2007).

Alguns fatores impulsionaram à existência de “megauniversidades abertas a distância” (MAIA; MATTAR, 2007. p. 22) em todo o mundo. Tais fatores remetem respeito ao “desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação”, “sofisticação no uso de materiais impressos, melhoria do suporte de tutoria para os alunos, investimento e incentivo do governo através de produção de programas educativos baseados nas novas tecnológicas” (MAIA; MATTAR, 2007; DING, 1999. *apud* MARTINS, 2009, pág. 12).

Os autores Peters (2009), Martins (2009), Maia e Mattar, 2007 citam algumas das universidades que representam os avanços no campo educacional à distância sendo

enfáticos ao afirmar que as novas tecnologias contribuíram significativamente para o acesso dos estudantes a cursos de qualidade. São elas: Universidade *Payame Noor* no Irã, *Universidad Nacional de Educación a Distancia* da Espanha, *FernUniversität in Hagen* na Alemanha, Universidade do Ar no Japão, *Open Universiteit Netherland* da Holanda, Universidade Aberta de Portugal, *Universitas Terbuka* na Indonésia, *Indira Gandhi National Open University* na Índia; dentre outras.

Vale destacar que tais eventos de fato fortaleceram a expansão da EaD no mundo inteiro, ampliando o acesso ao ensino para milhões de pessoas. De acordo Peters (1992),

“mensurando estes desenvolvimentos progressivos da educação a distância contra o pano de fundo da letargia das universidades tradicionais quanto à reforma universitária e à experimentação pedagógica, não podemos deixar de admitir que operaram uma revolução na educação superior com muitas conseqüências importantes para o futuro” (*apud* Peters, 2009. p. 33).

A EaD passou a ser percebida como forma atraente ensino e popular voltada para o processo de ensino e aprendizagem contribuindo concretamente para diminuir as desigualdades educacionais.

2.1.1.3 Terceira geração: EaD on-line

Essa geração representa o uso do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, caracterizando a educação a distância on-line e incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC’s aos processos educacionais à distância.

Moore e Kersley (2008) mencionam que os primeiros sistemas de computação foram desenvolvidos nos anos 1960 e 1970. E, em 1971, inventado o microprocessador e o primeiro computador pessoal lançado no mercado em 1975. A população passa a ter em suas residências computadores a disposição de suas necessidades educacionais, pois “tornou-se possível empregar gráficos, conteúdos em cores e som e linguagens autorais tornaram a instrução baseada em computador mais fácil de se desenvolver” (pág. 45)

De acordo com Maia e Mattar (2007), não se tem mais uma diversidade de mídias que se relacionam, contudo ocorre a integração de todas elas – texto, som, imagem – convergindo para as tecnologias de multimídia e o computador.

Em 1995, com o surgimento da internet é observado a expansão significativa da EaD, pois abri-se um novo território e campo para a educação com espaço virtualizado da aprendizagem, digital e redes de comunicação (MAIA; MATTAR, 2007). Teles (2009) enfatiza que a comunicação presente no campo educacional à distância pode ocorrer “desde o e-mail até os chats e as plataformas de aprendizagem educacionais (pág. 73).

É interessante observar que segundo Teles (2009), “nas últimas três décadas o aumento da comunicação humana pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias com propósito de oferecer ambientes educacionais on-line” (pág. 72).

Como consequência o processo de ensino e aprendizagem sofre uma série de mudanças, pois passa ser exigida dos atores envolvidos adaptação ao novo. Professores e alunos desempenham outros papéis, diferente daqueles observados no ensino presencial. Peters (2009) afirma que o novo formato deste processo faz menção ao “abeto, centrado no aluno, baseado no resultado, interativo, participativo, flexível quanto ao currículo, às estratégias de aprendizado e ensino e não muito preso a instituições de aprendizado superior, porque pode também se dar nos lares e nos locais de trabalho” (pág. 42).

Peters (2009) é mais contundente quando evidencia que as mudanças que se apresentam através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) na EaD representa para os educadores em quatro inovações para trabalho a ser desenvolvido: “aperfeiçoamento da tecnologia de computadores pessoais, tecnologia de multimídia, tecnologia de compactação digital de vídeo e tecnologia de internet” (pág. 24). Compreende que a transmissão de informações pode ser feita em qualquer lugar e tempo propiciando uma maior interatividade entre professor e aluno.

A articulação entre todas as gerações por meio da internet e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's) resultou no crescimento extraordinário para EaD principalmente no que diz respeito ao ensino superior. Em todo o mundo foi notório tal evolução e cada vez mais as universidades e governantes aderem a este formato para atingir os resultados pretendidos no campo educacional.

2.1.2 A EaD no Brasil: breve construção histórica

A história da EaD no Brasil seguiu os padrões observados no mundo inteiro. Notadamente marcado pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Vivenciou-se a geração dos cursos por correspondência por meio de material impresso, posteriormente, o curso via rádio e televisão e, finalmente, os cursos on-line favorecidos pela expansão do uso de computadores domésticos e de internet. Vale lembrar que a EaD no Brasil não é algo recente. Os primeiros registros encontrados datam de 1904, quando escolas internacionais privadas ofereciam cursos pagos para alunos brasileiros via correspondência (SARAIVA, 1996).

Os autores Saraiva, (1996); Niskier, (1999) e Martins e Polak (2000) concordam que o marco inicial para a EaD no Brasil foi a criação, entre 1922 e 1925, por Edgard Roquete Pinto da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro e após treze anos de funcionamento foi doada para o Ministério da Educação. Outras experiências podem ser destacadas, em 1941 foi fundado o Instituto Universal Brasileiro com sede em São Paulo e filiais no Rio de Janeiro e Brasília, que ofereciam cursos livres por correspondência.

A compreensão à cerca da EaD tem mudado de acordo com o período político, econômico, social e as influências das tecnologias disponíveis para educação a cada momento. A partir da década de 60 foram encontrados registros de programas de EaD, mas alguns sem avaliação. Neste período foi criada a estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleducação – Prontel, ao qual competia coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Posteriormente este órgão foi substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), já extinta (SARAIVA, 1996).

De acordo com Martins (2009), entre as décadas de 1950 e 1960, foram criados vários projetos educacionais que balizaram a implantação de programas televisivos com fins educativos. O projeto Minerva, em 1970, foi considerado outro marco para EaD brasileira. Teve seu surgimento evidenciado no âmbito do Serviço de Radiodifusão

Educativa do Ministério da Educação e Cultura, como um programa educativo difundido por intermédio do rádio.

Na década de 70 houve a tentativa de estruturação e organização de outras experiências em EaD, objetivando oferecer condições para indivíduos que buscassem estudar, mas que não podiam fazê-lo na modalidade de ensino presencial. Tal situação ocorreu em função da notória necessidade de mão de obra qualificada para atender as mudanças econômicas e de mercado de trabalho. Maior e mais rápida acessibilidade ao ensino para provimento de recursos e crescimento. Como exemplo pode-se citar que em 1970 as emissoras de TV passaram a transmitir aulas para pessoas que não tinham a possibilidade e oportunidade de frequentar a sala de aula formal. A TV foi considerada como um meio de suprir as demandas educacionais no país – houve deslumbramento (SARAIVA, 1996, MARTINS; POLAK, 2000; BELLONI, 2002).

A Lei 5962/71 permitiu que os cursos supletivos fossem ministrados em sala de aula, rádio, TV ou por intermédio de meios de comunicação que atingissem um maior número de alunos (BELLONI, 2002). Porém os resultados obtidos com uso da TV para expansão do ensino básico foram mal sucedidas e com isso veio o efeito contrário ao que se esperava, a EaD passou a ser vista ou representada como forma de ensino de qualidade duvidosa.

Na década de 80 houve uma desaceleração e pode-se afirmar que durante este período a EaD foi esquecida, pois uma importante luta foi travada em função do sistema de ensino formal e na qualidade dos serviços prestados e cobrados pelos educadores.

Na década de 90, período seguinte à estagnação vivenciada na área da educação a distância, foi possível identificar um crescimento considerável na EaD, pois essa forma educacional foi compreendida como sendo uma possibilidade real de oportunidade de educação para população em geral atendendo a necessidade de abertura econômica que se encontrava em processo evolutivo. Em 1990 houve aumento significativo através da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, satélites e internet. A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em 1996, lançou a primeira pós-graduação à distância, e outras instituições constituíram e implantaram seus programas e cursos. Além disso, houve uma cobrança pela educação continuada e permanente, e, também avanço e uso das novas tecnologias (TV, rádio,

computador, internet e demais outras tecnologias utilizados em prol da educação) (MARTINS; POLAK, 2000).

Em 1996, foi oficialmente criada a Secretaria de Educação à Distância – SEED/MEC pelo Decreto nº 1917, de 27 de maio de 1996 via Ministério da Educação (MEC) com intuito de desenvolver políticas públicas e educacionais nesta área educacional. Além disso, por meio da SEED o MEC atua como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, bem como fomenta a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de EaD aos métodos didáticos e pedagógicos. Há que ressaltar que a SEED/MEC é uma secretaria de regulamentação e estruturação da modalidade de Educação a Distância no Brasil.

Em função de todos esses processos educacionais e implantação de políticas públicas para o fomento da EaD houve a necessidade de criar instrumentos que a legitimassem. E, isso ocorreu em 1996 quando foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) especificada no artº 80 posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005. Sendo, então, criada uma abertura inteiramente legal de suma importância para o crescimento e reconhecimento dessa modalidade de ensino.

Com a legitimação e a criação da SEED/MEC foi possível verificar a elaboração de programas como TV Escola (1996), o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO (1997), Proformação (1999) e o projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB (criado através de Decreto nº 5800 de 08 de junho de 2006). Este último funciona baseado em parcerias e consórcios com municípios e estados para obtenção de infra-estrutura adequada tendo como projeto piloto o curso de administração de empresas lançado em 2006 que envolveu, inicialmente, 87 pólos de apoio aos cursos à distância.

Foi, também, elaborado um documento, pela SEED, que serve de base para estruturação de projetos de cursos no ensino superior à distância. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância teve sua primeira versão, publicada em 1997 e divulgada numa Revista de Tecnologia Educacional nº 144/98, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT. Sua publicação no MEC ocorreu após conclusão ocorrida em 1998. Através deste documento as instituições de ensino passaram a nortear e embasar a elaboração de projetos de cursos em nesta modalidade

evitando a oferta indiscriminada de vagas e ausência de garantias na qualidade dos serviços prestados.

Segundo Belloni (2002), é observado no desenrolar histórico da EaD no Brasil um processo evolutivo de acontecimentos que contribuiram para o desenvolvimento desta modalidade no campo educacional. Com isso a EaD deixa de ser percebida como alternativa para alavancar os baixos índices educacionais e passa a ser planejada no intuito de permitir o acesso de um número crescente de pessoas ao ensino viabilizando novas oportunidades.

Belloni (2002) ressalta que,

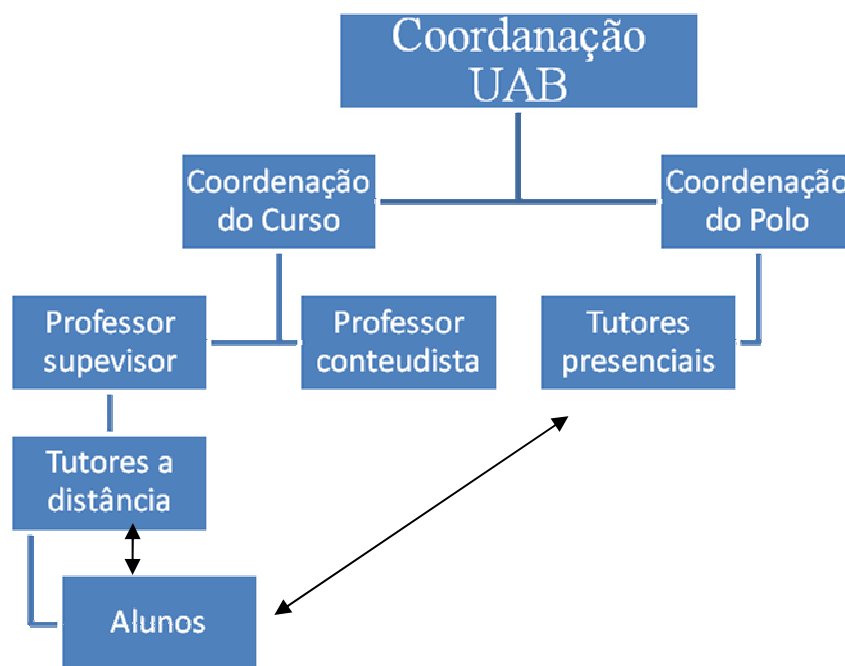
“A educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilização de acesso, currículos e metodologias. A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino de pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento” (pág. s/n).

Portanto, a Educação a Distância no Brasil representa a expansão e o acesso de milhões de pessoas ao ensino em diferentes níveis da educação (ensino básico, supletivo, ensino superior e pós-graduação, educação continuada) mediado pelas tecnologias e contribuindo para diminuir as desigualdades sócio-educacionais.

2.1.2.1 Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

O Sistema de Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, em parceria com as universidades públicas e o Banco Brasil. Consiste numa política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância/MEC e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) cujo objetivo é a expansão educação superior de forma integrada em âmbito nacional, buscando ampliar as vagas e propiciar a articulação entre as instituições públicas de ensino e as esferas públicas (federal, estadual e municipal).

Tal sistema foi instituído pelo Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, sendo “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Dessa forma, o MEC estimula a oferta pública de cursos superiores de EaD na perspectiva dos programas da UAB e o Pró-Licenciatura. Tem como organograma a seguinte estrutura geral:



Fonte: www.uab.capes.gov.br/ Organograma do Sistema UAB

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

De modo experimental, o Projeto UAB deu início, em 2006, a um curso de graduação em Administração na modalidade de EaD, por intermédio da Universidade de Brasília e das Universidades Federais da Bahia, de Alagoas, de Goiás, de Juiz de Fora, de Lavras, de Santa Catarina, de Uberlândia, de Viçosa, do Espírito Santo, do Pará, do Ceará, do Piauí, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, do Maranhão, do Mato Grosso, do Mato Grosso do Sul, da Paraíba e do Rio Grande do Norte. As Universidades Estaduais da Paraíba, de Maringá, de Pernambuco, do Ceará, do Maranhão e a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA) integrando o Projeto UAB para oferta do curso-piloto de Administração à distância nas respectivas regiões (MARTINS, 2009).

De acordo com dados extraídos do portal da UAB/CAPES/MEC, atualmente o sistema da UAB esta estruturado da seguinte forma:

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL			
REGIÃO	INSTITUIÇÃO	PÓLOS	CURSOS
Norte	IFAM	82	92 (Bacharelado, Licenciatura, Aperfeiçoamento, Extensão, Especialização, Sequencial, Tecnólogo)
	Universidade do Estado do Maranhão		
	Universidade Federal do Maranhão		
	Universidade Federal do Amapá		
	IFPA		
	Universidade Estadual do Pará		
	Universidade Federal do Pará		
	Fundação Universidade Federal de Rondônia		
	Universidade Federal de Roraima		
	IFRR		
	Universidade Federal do Tocantins		
Universidade do Tocantins			
Nordeste	IFAL	197	340 (Bacharelado, Formação Pedagógica, Licenciatura, Aperfeiçoamento, Extensão, Especialização, Sequencial, Tecnólogo)
	Universidade Federal de Alagoas		
	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas		
	Universidade Estadual do Alagoas		
	IFBA		
	Universidade Estadual de Feira de Santana		
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia		
	Universidade Estadual de Santa Cruz		
	Universidade Federal da Bahia		
	Universidade do Estado da Bahia		
	IFCE		
	Universidade Estadual do Ceará		
	Universidade Federal do Ceará		
	IFMA		
	Universidade Estadual do Maranhão		
	Universidade Federal do Maranhão		
IFPB			

	Universidade Estadual da Paraíba Universidade Federal da Paraíba IFPE Universidade Federal do Pernambuco Universidade Federal Rural de Pernambuco Universidade Federal do Vale do São Francisco Universidade de Pernambuco Universidade Estadual do Piauí Universidade Federal do Piauí IFRN Universidade Estadual do Rio Grande do Norte Universidade Federal Rural do Semi-Árido Universidade Federal do Rio Grande do Norte Universidade Federal do Sergipe		
Centro-Oeste	Universidade de Brasília Universidade Estadual de Goiás Universidade Federal de Goiás Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Universidade Federal da Grande Dourados Universidade Federal de Mato Grosso do Sul IFMT Universidade Federal de Mato Grosso Universidade do Estado de Mato Grosso	48	116 (Bacharelado, Licenciatura, Aperfeiçoamento, Extensão, Especialização, Tecnólogo)
Sudeste	IFES Universidade Federal do Espírito Santo IF-Triângulo Mineiro Universidade Estadual de Minas Gerais Universidade de Juiz de Fora Universidade Federal de Lavras Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal de Ouro Preto Universidade Federal de São João Del-Rei Universidade Federal de Uberlândia Universidade Federal de Viçosa Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Universidade Federal de Itajuba Universidade Estadual de Montes Claros IFRJ Fundação Oswaldo Cruz Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Universidade do Estado do Rio de Janeiro Universidade Federal Fluminense Universidade Federal do Rio de Janeiro Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Universidade Federal do Estado do Rio	155	216 (Bacharelado, Licenciatura, Aperfeiçoamento, Extensão, Especialização, Sequencial, Tecnólogo)

	de Janeiro		
	Universidade Federal do ABC		
	Universidade Federal de São Carlos		
	Universidade Estadual Paulista		
	Universidade Federal de São Paulo		
Sul	Universidade Estadual de Maringá	109	165 (Bacharelado, Licenciatura, Aperfeiçoamento, Extensão, Especialização, Tecnólogo)
	Universidade Estadual de Ponta Grossa		
	Universidade Federal do Paraná		
	Universidade Estadual do Centro-Oeste		
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná		
	Universidade Federal do Rio Grande		
	IF-Sul		
	Universidade Federal de Pelotas		
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul		
	Universidade Federal de Santa Maria		
	IFSC		
Universidade Federal de Santa Catarina			
TOTAL	92	591	929

O impacto do Sistema UAB representa grande avanço na oferta de cursos superiores e acesso de um número crescente de pessoas das mais diferentes regiões ao ensino superior.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES, CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURAÇÃO

2.2.1 Delineamento dos termos

Considera-se importante esclarecer e diferenciar termos relacionados à Educação a Distância abordada neste estudo para fins de compreensão e uso adequado dos mesmos. Tais termos estão relacionados à educação e, no caso educação a distância em virtude da variedade de definições e conceitos observados nas discussões, debates e publicações no âmbito pedagógico e educacional. Há uma associação entre ensino a distância, educação a distância e aprendizagem a distância. E, essas expressões dificultam o entendimento e uso correto em diferentes contextos de aprendizagem por ser utilizadas como sinônimos.

Portanto, cabe destacar as diferenças entre os termos e expressões para dirimir possíveis dúvidas acerca da compreensão textual e adequação do uso dos mesmos. A começar pelo termo ensino, em sua etimologia, deriva da palavra ensinar que advêm do latim “*in*” + “*signare*”, sendo o prefixo “*in*” na direção ou na intenção de, e “*signare*” consiste em assinalar, marcar, de “*signum*” sinais.

Ao pontuar o conceito, segundo Houaiss (2008), depara-se com a seguinte abordagem “ensino é a transferência de conhecimentos, instrução; conjunto dos sistemas adequados e necessários a essa transferência; conjunto de métodos e estratégias (...)”.

Para Preti (2000), ensino:

“representa instrução, socialização da informação, transmissão de conhecimentos, treinamento, adestramento (de onde vem a palavra “maestro”). É um termo mais restritivo ao processo ensinar-aprender, onde alguém sabe (quem ensina) e outro não sabe (quem aprende). A ênfase recai no aparato institucional e tecnológico para que um determinado pacote de conhecimentos seja transmitido e assimilado pelo aprendente de forma mais eficiente e eficaz (p. 82)”

Ao utilizar a expressão ensino a distância, deve-se perceber que tal situação evidência o processo de ensinar numa perspectiva de transmissão de conteúdos através de métodos, técnicas, recursos e/ou tecnologias direcionadas ao aprendente num contexto em que os atores envolvidos estão espacial e temporalmente distantes.

A origem da palavra aprendizagem que, deriva do latim “*apprehendere*” e significa apoderar-se, é identificado etimologicamente como sendo aquisição de conhecimento ou habilidade. Aurélio (2008, pág. 64) conceitua: “ato ou efeito de aprender, especialmente profissão manual ou técnica. O exercício ou prática inicial de matéria aprendida, experiência, tirocínio” (AURÉLIO, 2008).

Segundo Preti (2000), aprendizagem “desloca o eixo do sujeito ou da intuição que ensina para o sujeito que aprende, tornando-se este o centro do processo de aprendizagem. Há um deslocamento de foco de um pólo para outro da relação” (p. 82).

Ao mencionar a expressão *aprendizagem a distância* converge-se o foco para o aprendente, pois o planejamento didático e pedagógico, produção do material didático, elaboração das aulas é direcionado à figura do aluno por ser o agente do próprio processo de aprendizagem frente aos recursos disponíveis nesta modalidade educacional. É preciso frisar que na EaD o aluno precisa desenvolver autonomia para atingir os objetivos pretendidos.

De acordo com Romanzini (2001), ensino e aprendizagem são os dois pólos de um mesmo processo, entendido o ensino como a ação sistemática, ordenada e intencional de transmissão de conhecimentos e experiências, e a aprendizagem como resultado dessa ação (p. 4). Em EaD o processo de ensinar é diferenciado do processo de aprender.

O termo educação depara-se com particularidades que basila a compreensão acerca da expressão educação a distância (EaD). A origem da palavra deriva do latim

“*educare*” que consiste no ato de criar, de alimentar ou “*edurece*” cujo significado é conduzir para fora. O conceito de educação é posto como “1. processo para desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; 2. conjunto dos métodos empregados nesse processo; instrução; ensino” (HOUAISS, 2008).

A educação está relacionada com diferentes aspectos da vida, pois compreende as relações pessoais, sociais, culturais, políticas e econômicas e tudo que está em seu entorno, além da transmissão destes aspectos entre as gerações.

Aranha (2006) acrescenta que “a educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. Evidentemente, isso ocorre de maneira variável, conforme sejam as sociedades estáveis ou dinâmicas” (p. 31).

É interessante observar, neste primeiro momento, que a educação é compreendida em duas dimensões complementares. A primeira dimensão diz respeito à educação dita informal, caracterizada pela não intencionalidade ou organização estrutural. Trata-se de uma abordagem casual e senso comum, ocorre a partir das vivências e modo espontâneo na transmissão de conhecimentos.

Segundo Aranha (2006) a educação informal é

“realizada na família, como primeiro e privilegiado espaço de transmissão da cultura, também se entende no convívio com os amigos, nas atividades de trabalho e de lazer (clube, teatro, museu, locais de encontro), nos veículos de informação e entretenimento, como rádio, tevê, jornais, revistas, livros, internet (seja para acessar notícias e informações diversas, seja para conversar com amigos e desconhecidos no mundo inteiro)” (p. 93).

Na segunda dimensão, considerada formal, são criadas instituições especialmente direcionadas e voltadas à educação intencional. Observa-se a oficialidade e o cumprimento de exigências legais que ocorre em ambiente escolar, pois se aproxima da intenção explícita de educar utilizando recursos técnicos, metodológicos.

A educação formal é um direito evidenciado e garantido por lei. Na Constituição Federal de 1988 e configura-se da seguinte maneira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (pág. 83).

Portanto, a educação deve ser extensiva a todos, pois se compreende que o seu papel é manifestado pelo homem de tal forma que seja capaz de assegurar o patrimônio histórico, social e cultural da humanidade, bem como possibilitar que as novas gerações sejam formadas e orientadas através e para transmissão de conteúdos de maneira sistemática, estruturada, planejada e organizada.

A educação a distância assim como o ensino presencial, são modalidades da educação dita formal com características diferenciadas, porém com o objetivo único de transmissão de conteúdos. Deve ser inicialmente mencionado que EaD, dentre suas características configura a separação temporal e espacial entre os atores envolvidos nesta dinâmica e propicia acessibilidade ao número significativo de pessoas a educação independente das limitações geográficas.

Os processos educacionais e pedagógicos nesta modalidade da educação têm particularidades específicas em virtude de um conjunto de características, tais como: inovações tecnológicas, novas demandas sociais, autonomia do aluno, papel do professor, métodos e recursos aplicados nos cursos, material didático e objetivos pedagógicos que fundamentam a elaboração de propostas de cursos a serem ofertados.

2.2.2 Caracterização da Educação a Distância

A Educação a Distância – EaD é uma modalidade que tem expandido significativamente e com isso amplia os questionamentos, dúvidas, debates e discussões. Isso ocorre em decorrência da grande quantidade de concepções que revela a complexidade do tema e a falta de unanimidade conceitual, porém deve ser salientado que a separação física entre professores e alunos mediada por tecnologias é um aspecto consensual a todos (Belloni, 1999).

Segundo Litwin (2001),

Estudar o desenvolvimento da EaD implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características de ensino específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e

implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham (p. 13).

De acordo com Belloni (2006), trata-se de uma forma alternativa da educação capaz de superar limites de tempo e espaço. É considerada extremamente adequada e desejável no sentido de atender às demandas recentes educacionais e sociais desencadeadas pelas mudanças de ordem econômica mundial.

Considera-se que a área da EaD teve seu surgimento marcado em virtude da necessidade de atender pessoas que estavam impossibilitadas de se dedicar ao ensino presencial. Os primeiros cursos ocorreram por correspondência, através das quais as pessoas tinham a oportunidade de estudar em casa, no trabalho ou em países distantes de sua origem.

É notório, segundo Belloni (2006), que desde o seu surgimento até os dias atuais, a EaD vem ampliando significativamente e propicia novas formas de relação no âmbito educacional e no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esta modalidade emerge de um passado no qual não se percebia dados estatísticos educacionais relevantes e passa a ser observada no presente como sendo uma possibilidade real de acessibilidade a educação e, o futuro vislumbrado como solução de questões educacionais.

Alonso (2005) enfatiza que “a educação inscrita nessa modalidade tem que ser planejada, desenhada, construída, testada e avaliada em articulação com os objetivos e meios pedagógicos. O ambiente de aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição de conhecimento são diferentes na maioria do tempo. A linguagem escrita difere da linguagem falada em suas formas típicas de apresentação e em suas convenções” (p. 78).

Vale destacar que a característica definidora da EaD é a separação temporal e espacial entre professores e alunos mediada e compensada pelo uso de recursos tecnológicos (correspondência, rádio, TV, CD-Rom, computador, internet) e instrumentos destinados a viabilizar o processo de ensino e aprendizagem.

Para Moore & Kearsley (2008), a idéia básica da EaD é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir.

Luckesi (2001) e Castells (2003) são unânimes ao afirmar que o objetivo central da EaD consiste na democratização e a garantia do acesso dos sujeitos/estudantes ao conhecimento científico, a fim de atender as novas demandas educacionais e escolares, exigências do mercado de trabalho impostos pela Sociedade da Informação e globalização como mecanismos de superação aos processos de exclusão social, educacional e digital resultantes da mundialização econômica e cultural.

Otto Peters (2009) se refere a EaD como sendo “uma abordagem totalmente diferente, com estudantes, objetivos, métodos, mídias e estratégias diferentes e acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional”(p. 69-70). Ele afirma ainda, que a situação institucional, o clima da aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição de conhecimentos são diferentes, não há uma interação direta entre professores e alunos, essa interação é garantida pelos artefatos que promovem o processo de ensino e aprendizagem ocorrendo predominantemente pela linguagem escrita, caracterizando dessa forma a ruptura com o modelo presencial de ensino.

De acordo com Alonso (2005), a educação a distância pode ser compreendida como um processo educativo de formação humana que é planejada, organizada e desenvolvida metodologicamente de forma diferenciada da educação dita presencial, embora tenha os mesmos objetivos filosóficos e políticos (p. 83).

Sabe-se que a EaD é considerada um campo fértil para pesquisas e é estudada no mundo inteiro. E, algumas questões são recorrentes dentro da temática, por exemplo:

- uso de métodos e técnicas na EaD para viabilizar e nortear a educação ao longo da vida;
- uso de investimentos em tecnologias de informação e comunicação – TIC para propiciar o processo de ensino e aprendizagem em EaD;
- existência de diferentes modelos em EaD;
- professores e alunos na EaD;

- interferências e impactos sociais, econômicos, educacionais e culturais observados na EaD;
- as tecnologias digitais na EaD;
- relação e comunicação entre equipe técnica-pedagógica, professores, tutores e alunos mediada pelo uso dos computadores e a internet;
- formação dos professores e profissionais que atuam na EAD;
- material didático direcionado a EaD.

2.2.3. Elementos estruturantes e organizacionais da Educação a Distância

2.2.3.1 Trabalho docente na EaD

Na modalidade de educação a distância ocorrem alterações na caracterização das atividades planejadas, desenvolvidas e desempenhadas pelo professor. Isso decorre das exigências presentes no processo de ensino e aprendizagem típicas deste sistema.

Cabe salientar que o professor que atua na EaD em geral advém de uma prática docente presencial, e portanto, pode-se inferir que a experiência de sala de aula contribui para atuação e prática docente à distância. Porém, deve-se levar em consideração as especificidades do ensino.

O professor passa assumir uma nova postura frente às condições de trabalho disponíveis e exigidas pelo processo educacional à distância. Necessariamente, precisa saber lidar com a separação espacial e temporal entre professores e alunos, uso de instrumentos, materiais e tecnologias específicas e especializadas, uso da linguagem escrita em substituição a linguagem oral prevalente no ensino presencial, com autonomia dos alunos. Portanto, é expressiva a mudança do trabalho docente desempenhado.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Ensino Superior a Distância (2007), “é enganoso considerar que programas a distância, minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem” (p. 20). Acrescenta ainda, que em instituições de ensino superior que ofertem cursos a distância os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atividades;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de uma projeto de ensino superior a distância (p.20).

Para Belloni (2006) na EaD ocorre uma pulverização da prática docente onde se percebe a divisão das atividades exercidas pelos docentes comparadas com a educação presencial. As funções docentes de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática) a função docente de orientação e conselho do processo de aprendizagem rompe com a exercida por contatos pessoais, coletivos e atendimento individual e passa a ser desenvolvida por atividades tutoriais a distância, em geral, individualizada e mediatizadas por diferentes meios.

Tavares (2000) considera que a redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle pelo professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, onde os papéis de professores e alunos começam a mudar. Coloca-se, ainda, que o processo de transição do contexto educacional presencial para o virtual não é fácil.

Nesta perspectiva Belloni (2006) evidencia três dimensões presentes na função docente na EaD:

- produção e realização dos cursos e materiais;
- administração, planejamento e organização do processo na sua totalidade;
- acompanhamento do corpo discente durante o processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, deve-se ater que o professor “leciona” no meio educacional utilizando linguagens (mídias) específicas que implica necessariamente em novos desafios profissionais e didáticos. Segundo Kenski (2003) o papel por ele desempenhado não pode mais se circunscrever ao detentor do saber. Cabe ao professor nesta situação a compreensão teórica, metodológica e tecnológica empregadas para sistematização do ensino.

De acordo com Sá (2007),

“o trabalho docente, neste contexto de EaD, caracteriza-se pela parceria que vai desenvolver com o estudante, com o professor orientador (tutor) tornando-se parte de uma equipe de aprendentes, com novos desafios, cujos novos limites e responsabilidades se constroem coletivamente. Há uma (re)configuração da postura teórica, epistemológica, ética e política da ação docente frente à educação a distância e, mormente, a incorporação das TIC ao processo educativo não-presencial (virtual)”(p.90).

Corroborar com esta ideia Medeiros (2002), quando afirma que o professor e o alunado na sua totalidade passam a ser solicitados a interagir com diferentes meios e sujeitos. E a compartilhar o conhecimento, para construir novas relações, fazendo e desfazendo as informações fornecidas, assim reconstruindo-a em novos espaços, em diferentes significados e novas formas de organização e estruturação.

É observado que o enfoque do processo educativo passa do professor para o aprendiz, do ensino para a aprendizagem, permitindo que o professor torne-se parceiro do aluno em prol da construção do conhecimento. Frente ao exposto Kenski (apud Dias & Leite, 2010, p.65) afirma que o papel nesse contexto, sem esgotar a discussão, é de:

- validar a informação, mais do que anunciar;
- orientar e promover a discussão sobre as informações;
- proporcionar momentos de triagem das informações, para a reflexão crítica, o debate e a identificação da qualidade do que é oferecido pelas múltiplas mídias;
- auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações;
- possibilitar a análise de situações complexas e inesperadas;
- permitir a utilização de outros tipos de “racionalidade”: imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras.

Aretio (apud Hack, 2007, p.3) vai mais além quando pontua algumas características necessárias e requeridas ao docente que irá atuar com a EaD:

- dominar determinadas técnicas e habilidades para tratar de forma específica os conteúdos (escrita, áudio, vídeo, informática), integrados dentro das técnicas do desenho curricular;
- assessorar o aluno na organização de seu currículo (objetivos, conteúdos, recursos e atividades);
- facilitar a possibilidade de que o aluno autoavalie seu processo de autoaprendizagem;
- dominar técnicas de tutoria, presenciais e a distância;

- facilitar ao estudante diferentes técnicas de recuperação e correção para o sucesso das aprendizagens;
- oferecer as possibilidades do meio ambiente social e das instruções sociais como objeto de aprendizagem;
- elaborar diferentes técnicas e procedimentos de avaliação;
- ser capaz de organizar outras vias de aprendizagem (leituras, atividades, viagens, entrevistas, consultas);
- ensinar o aluno a adquirir técnicas para o desenho instrucional (como método de aprendizagem e de organizar sua aprendizagem através de uma estrutura);
- saber utilizar os meios de comunicação social como instrumentos para alcançar fins específicos, aproveitando todas as possibilidades.

Além disso, Belloni (2006) relaciona uma lista de múltiplas funções (professor formador, conceptor e realizador de cursos e materiais, professor pesquisador, professor tutor, tecnólogo educacional, professor ‘recurso’ e monitor) que podem ser exercidas pelo professor na EaD que ao comparar ao ensino presencial representa a execução destas por um único indivíduo. Ou seja, no âmbito específico da EaD há a fragmentação das funções exercidas pelo professor do ensino presencial. E, deve-se salientar que em cada curso é estruturado com próprio projeto e design institucional e que pode ser encontradas todas ou parte destas funções.

Para Leite & Dias (2010),

“é importante destacar que a adoção de nomenclaturas diferentes pode refletir a maior ou menor importância que o projeto pedagógico de um curso dá ao papel do professor. Seja na educação presencial, seja na EaD, a figura do professor continua sendo suma importância”(p. 69).

Fica claro, então, que as características evidenciadas fazem parte da prática do professor, tanto no ensino presencial quanto a distância. O professor passa a ser observado, cobrado e compreendido a partir das exigências e particularidades presentes na organização, planejamento e estruturação do processo de ensino e aprendizagem do

sistema educacional à distância. E, também, sua postura frente às tecnologias e estudos contínuos fundamenta o trabalho a ser desenvolvido.

2.2.3.2 Material didático na EaD

No sistema de educação a distância há uma ruptura com o modelo de ensino e aprendizagem existente na modalidade presencial, no qual a transmissão do conteúdo é feita oralmente com base no discurso do professor na situação de interação face a face com os estudantes em sala de aula tradicional. Na EaD, em contra partida a este modelo, os educadores utilizam materiais didáticos e demais formas de interação em ambientes virtuais para que o aluno tenha acesso ao conteúdo.

Preti (2009) menciona que na modalidade a distância, numa abordagem sistêmica, são vários os sujeitos e os componentes interligados que atuam e interagem para que o processo de ensinar seja objetivado e o de aprender se concretize de maneira efetiva. Dentre os componentes propostos sempre foi de importância fundamental que o material didático produzido para quem estuda possa ser compreendido sem contar com o apoio presencial de um professor.

Peters (2004), por sua vez, afirma que, na EaD o “falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo e, certamente, comparativamente difícil”(p. 70), principalmente porque o aluno precisa compreender e reinterpretar a partir da sua percepção acerca dos conteúdos propostos.

Segundo Neder (2003), o aluno não vai estar fisicamente presente em todos os momentos da relação ideológica, mas, apesar da distância física, não pode deixar de existir o diálogo permanente. A autora menciona ainda, que o material didático é o instrumento concreto para esse diálogo. O mesmo deve ser pensado e concebido no interior de um projeto pedagógico e com uma proposta curricular claramente definida.

Nos Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) orienta que:

“O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios

epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar à interlocução entre aluno e professor. Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo” (p.13).

Vale destacar que ao falar de material didático, refere-se à diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no ato de ensinar objetivando a aprendizagem do aluno. Isso está representado nas gerações dos materiais institucionais da EaD. A primeira geração diz respeito ao texto impresso, em seguida o áudio (rádio) e a imagem (TV, vídeo). A terceira geração começa a surgir nos anos 90, agregando o computador, a internet, o vídeo, a teleconferência e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Belloni (2006) é enfática ao afirmar que a geração de materiais e suportes tecnológicos implica em novas formas de compreender e conceber o ensino e a aprendizagem. Anteriormente, tratava-se do texto impresso enviado por correspondência para ser estudado e devolvido para a escola. Atualmente, o material didático reuniu no texto, a imagem, o som, a simulação e efeitos virtuais disponíveis, transportados pelas redes telemáticas.

Daí a importância de se pensar o material didático como algo amplo e fundamental para o contexto de aprendizagem. Assis & Cruz (2007) dimensionam a relevância do material didático quanto a sua elaboração, pois é necessário ater-se algumas informações que implicam necessariamente na compreensão e aceitação destes por parte dos alunos. A complexidade e a riqueza do volume de informações acerca do conteúdo precisam ser articuladas adequadamente com a disciplina, o curso e suas especificidades. Portanto a autora menciona que:

- o material didático deve ser cuidadosamente elaborado para não sobrecarregar o indivíduo com informações excedentes e para avançar gradativamente na construção ativa de conhecimentos;
- o material didático tem que ser um veículo de ativação constante de conhecimento que o indivíduo já detém;
- o material didático pode constar uma quantidade significativa de conteúdo, desde que seja na dosagem correta, pois não há limites

para a quantidade de conhecimentos que um indivíduo pode construir e reter.

Além disso, Assis & Cruz (2007), esclarecem, sem pretensões conclusivas, as funções do material didático:

- proporcionar a transferência de conhecimentos;
- facilitar a comunicação formador-aluno;
- subsidiar a organização dos processos de ensino e aprendizagem;
- explicitar projeto comunicacional do formador;
- criar espaço para a interatividade cognitiva.

Dentro dessa perspectiva os Referenciais de Qualidade para Ensino Superior a Distância (2007), pontuam que se deve dar uma

“especial atenção à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto” (p.15).

Neste mesmo documento são citadas orientações norteadoras para o planejamento, organização, estruturação e elaboração do material didático:

- “cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento;
- ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do aluno desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento.
- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia.
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;

- dispor de esquemas alternativos para atendimento de alunos portadores de necessidades especiais;
- indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem” (p.15).

O material didático é importante dimensão do projeto em EaD e deve ser planejado de forma estratégica dado o papel primordial no contexto educacional e nas relações que se estabelecem. Vale ressaltar, segundo Assis & Cruz (2007), que a motivação do aluno a distância tem componentes intrínsecos e extrínsecos. Normalmente são os componentes extrínsecos, que por meio do material didático estrategicamente elaborado, ativarão os componentes intrínsecos e envolverão o indivíduo em uma situação de aprendizagem dinâmica e promissora com relação à aquisição de novos conhecimentos.

2.2.3.3 O aluno na EaD

É fato que a área da EaD vem se ampliando e propiciando novas formas de relação no contexto de ensino e aprendizagem. Consequentemente exige dos sujeitos envolvidos o desenvolvimento de estratégias, mecanismos que permitam sua inserção nas novas perspectivas educacionais.

Também, apresenta-se como característica peculiar e marcante desta modalidade a separação física entre professor e aluno, compensada pelos artefatos tecnológicos. Esse distanciamento observado entre os dois atores do processo é acrescido pelo fato do sujeito estudar sem a presença e contato regular dos colegas e demais pessoas pertencentes ao contexto de aprendizagem.

Diante dessa realidade, o aluno necessita superar limitações, adaptar-se ao novo contexto de aprendizagem e, principalmente, desenvolver sua capacidade de aprender autonomamente. Para tanto, Preti (2000) pontua que, este processo exige envolvimento

tanto da instituição que oferece o curso como do aluno (cursista) inscrito. Além disso, cabe a instituição colocar a disposição do alunado todo sistema de recursos materiais, equipe técnica, administrativa e pedagógica, redes de comunicação para dar subsídio à sua aprendizagem.

Torres (2007) acrescenta que as atividades de ensino e aprendizagem, na EaD, podem ocorrer em tempo síncrono (que ocorre ao mesmo tempo) e assíncrono (que não ocorre ao mesmo tempo), o que de fato oportuniza ao aluno desenvolver seus estudos conforme sua disponibilidade, criando condições para que esse aluno gerencie suas ações. Isto então revela outra característica desta modalidade de educação, que se trata da centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem, demandando uma reconcepção/reconstrução do papel do estudante por parte das instituições, dos professores e dos próprios alunos.

Para Peters (2003) é muito importante para o aluno desta modalidade:

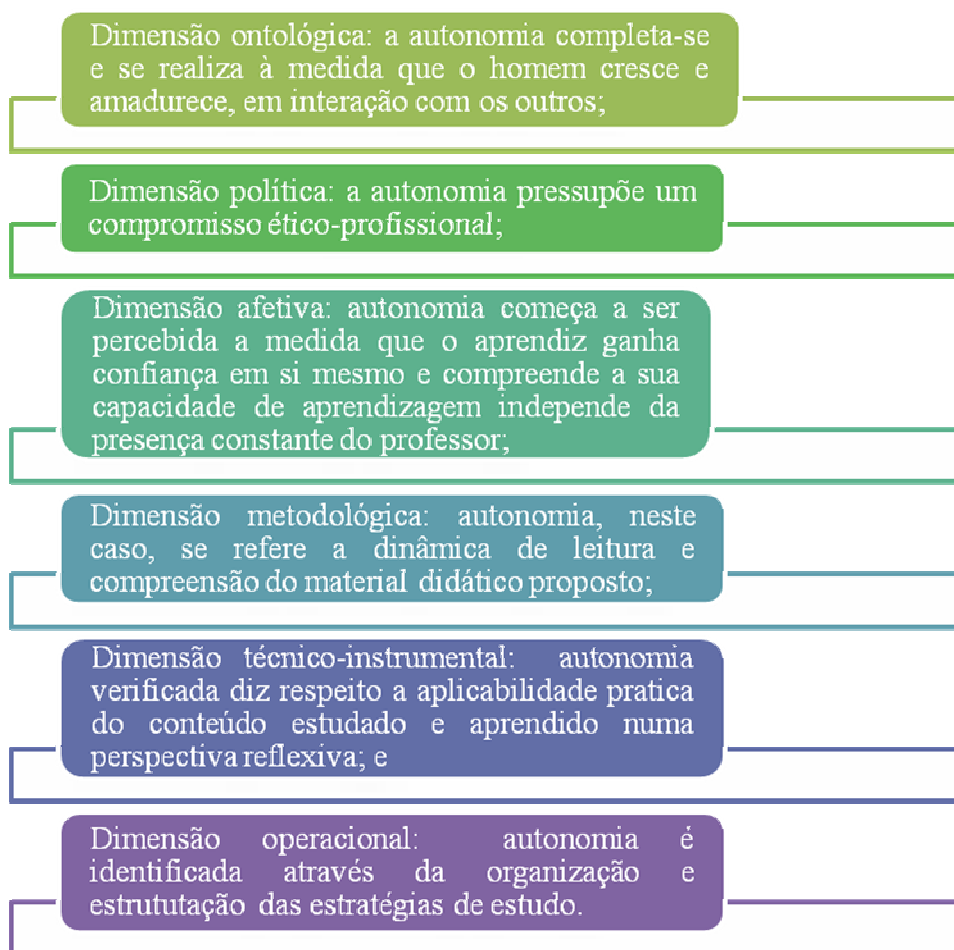
- desenvolver habilidades necessárias para pensar e agir independente e individualmente;
- ter consciência sobre próprios requisitos e condições de aprendizagem;
- ter iniciativa;
- ter capacidade de reconhecimento das diferenças quantitativa e qualitativa;
- ter discernimento ao avaliar as vantagens e desvantagens acerca do percurso escolhido para aprendizagem; e
- contribuir para a criação de uma cultura de comunicação virtual e digital.

Por sua vez, Belloni (2006) coloca que a EaD solicita do estudante um papel autônomo no papel de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento e a utilização das capacidades de autodireção e autodeterminação necessárias ao desempenho de suas ações neste contexto acadêmico.

Esse papel autônomo necessário para o desenvolvimento e aquisição do conhecimento por parte do aluno revela que o aprendiz deve apresentar, segundo Preti (2000), as seguintes características.

- “ser autodiretivo (o que facilita sua adaptação ao estudo independente, sua autoformação);
- ser possuidor de uma rica experiência (que pode e deve ser aproveitada como base para a construção de novos conhecimentos); e
- busca na aprendizagem uma orientação mais prática, voltada para suas necessidades mais imediatas” (p. 128).

Além disso, Preti (2000) destaca que a autonomia do alunado da EaD enquanto ação educativa no processo de ensino a aprendizagem pode ser abordada nas dimensões expostas na Figura nº 1:



Por sua vez Peters (2001) vê essa questão da autonomia do aprendiz a partir de três dimensões, conforme Figura 2:

Dimensão filosófica: autonomia esta ligada a capacidade de aprender do educando;

Dimensão pedagógica: autonomia consiste na determinação do ser humano com sujeito do processo educativo; e

Dimensão didática: autonomia é observada a partir da capacidade que aprendiz desenvolve ao ser ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem.

As dimensões mencionadas balizam o entendimento acerca da autonomia do aprendiz com relação sua própria aprendizagem. Dias & Leite (2010) afirmam que, “*autonomia é aprendida*” (p.73). Assim, espera-se que o aprendiz da EaD passe a construir seu conhecimento e também à desenvolver sua autonomia frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Já de acordo com Belloni (2006), a EaD, por suas características intrínsecas, poderá contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes autônomos já que se compreende como uma autoaprendizagem. É preciso frisar, sobre aprendizagem autônoma que é:

“(…) um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular este processo. Este modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo”(p.39).

Vale ressaltar que o perfil mais comum do estudante que procura a EaD no Brasil, para alguns autores (Prete, 2000; Gonzalez, 2005; Belloni, 2006), é de alunos adultos, afastados do contexto de ensino e aprendizagem formal há algum tempo e sem experiência na modalidade, engajados ou não no mercado de trabalho. E, apresentam

certas resistências e inseguranças frente aos novos valores e conhecimentos presentes e propostos pela EaD.

Balbé (2003) destaca que esses alunos que são trabalhadores e pais/mães de família dispõem de condições pouco favoráveis para dedicação ao estudo a distância. Segundo Belloni (2006), não é apenas a separação física professor/aluno que difere do contexto educacional convencional, ao qual estão familiarizados, mas também a ausência do contato com ambientes educacionais como salas de aula, bibliotecas e laboratórios, o que conseqüentemente modifica as condições de estudo.

Sá (2007) aponta que,

“esse processo de auto-aprendizagem requer dos organismos responsáveis pela oferta desta modalidade de educação formal a observância das características culturais, antropológicas, psicológicas, econômicas, históricas e educacionais do aprendente. Esses estudantes, além da condição de trabalhadores, apresentam carências de ordem socioafetiva, necessitam de constante apoio e motivação para que superem as barreiras do tempo, do espaço e de ‘solidão’. Por isso, o suporte pedagógico-administrativo, a organização da orientação acadêmica (tutorial) efetiva, o material didático de qualidade, o acompanhamento e a supervisão constante assegurarão ao estudante adulto as condições básicas para que possa desenvolver as habilidades e competências para estudar de forma autônoma e segura” (p. 97-98).

Dessa forma, Torres (2007) pondera ao afirmar que compete também ao estudante a responsabilidade de providenciar condições de estudo compatíveis com suas necessidades para o desempenho das atividades educacionais. O aumento da abertura e da liberdade na condução do processo ensino-aprendizagem acarreta também o aumento da responsabilidade em diversos sentidos.

A ideia de Torres (2007) é corroborada por Sá (2007) ao considerar que,

“o estudante que se dedica aos estudos a distância deve levar em consideração que a educação a distância, apesar de ter os mesmos princípios que a educação face a face, apresenta características organizacionais específicas. O estudante tem que aprender a se disciplinar com respeito aos horários de leitura e estudo, o que exige uma dedicada (re) organização de suas atividades de trabalho, mas, sobretudo, exige uma ferrenha força de vontade em superar determinados hábitos arraigados na educação bancária, em aprender a estudar ‘sozinho’ utilizando o material didático (impresso ou virtual) com apoio e orientador das atividades propostas” (p. 98).

O processo pedagógico, no qual ocorre interrelação e interdependência entre os agentes educativos, permitirá que o estudante, mesmo distante do centro escolar disponha de todos os recursos para desenvolver seus estudos nas localidades onde funcionem os pólos. Isto é uma garantia ao aluno que, permanecendo em seu meio social, na sua região, possa posteriormente contribuir com a comunidade, à medida que se apropria de um conhecimento científico e acadêmico.

2.3 A TUTORIA EM EAD: CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO TUTOR

A notável expansão da Educação a Distância associada à introdução progressiva das tecnologias digitais de comunicação e informação é uma realidade recente e crescente que produziram alterações na forma de planejar, executar e avaliar a educação. Conseqüentemente o trabalho docente sofre alterações significativas com tais inovações podendo ser observado na modalidade presencial e a distância.

A educação a distância num sentido literal da palavra representa a separação temporal e espacial entre em quem ensina e quem aprende, porém o conceito atual desta modalidade não mais se limita a superação das fronteiras geográficas e temporais, aborda-se a característica da comunicação onde deve ser vencidas barreiras e ruídos que comprometam ou impeçam que o processo de ensinar se distancie do processo de aprender (ANDRADE, 2010).

Tori (2010) comunga desta ideia e acrescenta que “é perfeitamente possível ao aprendiz se sentir próximo ao professor, ou presente em uma atividade de aprendizagem, mesmo encontrado afastado geograficamente (via videoconferência, por exemplo)” (pág. 57)

O contexto a distância traz à tona a discussão sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois a noção de ensino e seu significado são alterados na essência. Coloca-se que há uma ressignificação do trabalho do professor ao observar e comparar as características de atuação do professor presencial e à distância. Para Teles (2009) emergem novas práticas de ensino que nos remetem a novas reflexões, pois os ambientes de aprendizagem, os espaços e tempo mudam. O autor menciona que,

“na sala de aula virtual, o ambiente é diferente do presencial, pois não existem fisicamente as quatro paredes, o quadro-negro, a disposição das cadeiras, geralmente todas voltadas para o professor. Também mudam as noções de espaço geográfico e de tempo: o acesso pode ser feito de qualquer lugar do planeta pela internet, e o tempo é expandido a uma ou mais semanas ou dias, diferentemente da hora regular da sala de aula tradicional, que requer um determinado horário específico” (pág. 72).

Ao descortinar o mundo de trabalho do professor de EaD se percebe muitas exigências, e, ainda não muito bem compreendidas e assimiladas por grande parte das pessoas. Nota-se que o ensino presencial e o ensino a distância requerem técnicas de ensino diferenciadas em virtude das especificidades de cada modalidade, mas não quer dizer que uma suprima a outra. Apenas, precisa deixar claro que a função do professor a distância são aquelas já desempenhadas pelo professor presencial acrescida de particularidades.

Para Batista (2009), as experiências, conhecimentos, saberes e as atribuições do professor presencial são referências para aquele professor que deseja atuar como tutor na modalidade à distância. Para ilustrar esta diferenciação recorre-se a Sá (1998) que faz um quadro comparativo pontual da caracterização do trabalho do professor na modalidade presencial e a distância:

Tabela 1 – Diferenciação entre educação presencial e educação a distância

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo professor	Acompanha pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala.
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas não descartadas a ocasião

	para os encontros presenciais
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: SÁ, Iranita. Educação a distância: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza, CEC, 1998:47.

Na EaD, as atribuições que dizem respeito a atuação docente na tutoria esta relacionada a diversas tarefas, funções e papéis interligados e exigidos do tutor. De acordo com Warschauer (1997) e Harasim *et al.*(2005) (*apud* TELES, 2009), a sala de aula a distância tem imenso potencial para ambiente colaborativo e será neste contexto que o tutor irá desempenhar suas atividades. Os autores demonstram que as características deste espaço, são: comunicação de grupo a grupo (liberdade de comunicação direta entre os membros/colegas de grupo sem mediação), independência de lugar e tempo (acessibilidade a qualquer hora e lugar) e interação via comunicação mediada por computadores (evidência a comunicação clara de ideias sem ruídos e barreiras).

Fica claro, então que estas especificidades induzem uma quebra no modelo presencial, centrado no professor e suas exposições orais e formais, para outro modelo no qual os alunos gerenciam sua aprendizagem e contribuem com suas mensagens permitindo um ambiente colaborativo de trocas de informações mediado pelo tutor.

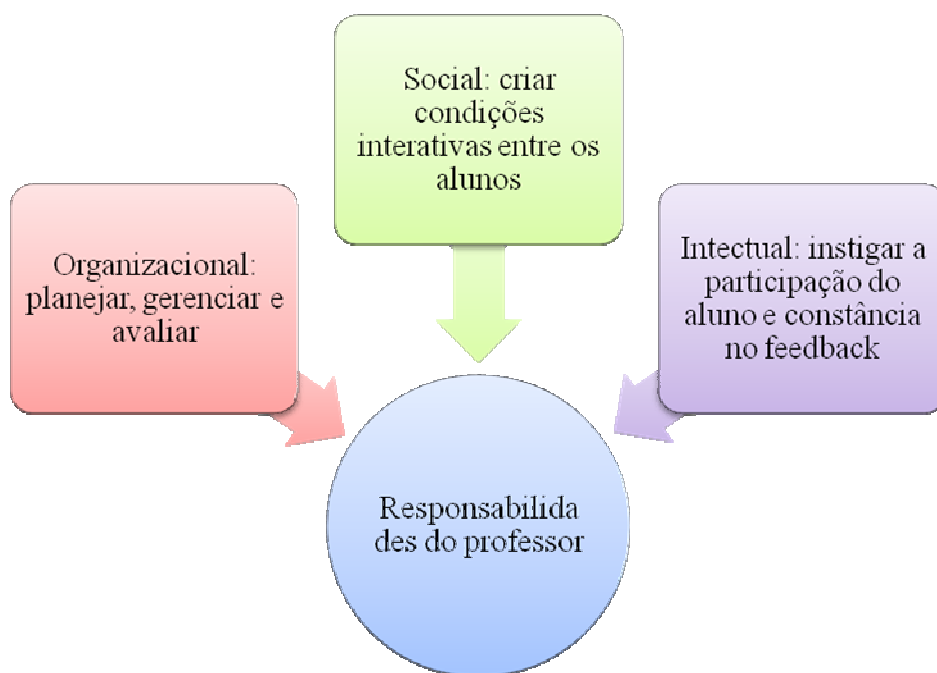
De fato a configuração da EaD indicam várias mudanças no papel do professor ao ensinar no contexto à distância. Collins e Berge (1996) exemplificam estas mudanças através da necessidade de que o professor adote uma atitude de encorajar os alunos à auto-reflexão que possibilite uma contribuição ativa e profunda na discussão on-line, onde o fluxo de informação/ideia ocorra de tal forma que o processo de ensino e aprendizagem transcorra de maneira proveitosa para todo o grupo.

Brandon e Hollingshead (1999, *apud* Teles 2009) estabelece atos pedagógicos necessários aos ambientes de EaD, tais como: “estilo de conversação que o professor incentiva e modela, promovendo habilidades sociais e processos de grupo, estimulando

a contribuição ativa, costurando comentários, fazendo perguntas e participando da discussão on-line” (pág. 73)

Os autores Maggio, 2001; Belloni, 2006; Teles (2009); Andrade (2010) categorizam as responsabilidades pedagógicas deste professor sintetizadas em três áreas, conforme figura 3:

Figura 3 - Áreas de responsabilidade do tutor



Somado a isso é estabelecido às funções/dimensões pedagógicas de acordo com Collins e Berge (1996): função gerencial, pedagógica, social e técnica. Esmiúça cada uma para melhor compreensão:

- função gerencial (nível administrativo): diz respeito à execução de atividades realizadas para o desenvolvimento do curso de maneira eficiente. Neste caso, Teles (2009) subdivide a função de gerenciar em três categorias: gerenciamento das ações dos estudantes instigando-os e encorajando-os a participar ativamente das atividades

propostas; administrar discussões e trabalhos de grupos atribuindo funções aos membros do grupo, acompanhando-os de modo geral; gerenciamento da parte do curso, esclarecendo aspectos relacionados ao curso, atribuindo notas aos alunos, emissão de relatórios das atividades executadas e pontuando normas de funcionamento da disciplina e situações acadêmicas – contrato pedagógico.

- função pedagógica: dimensiona o trabalho docente para apoiar o processo de aprendizagem individual ou grupal. Cabe ressaltar que esta função pode ser dividida em técnica centrada na instrução direta e técnica de facilitação da aprendizagem dos alunos. Teles (2009) subdivide essa função em atos pedagógicos que podem contribuir para o bom desempenho da aprendizagem referente à disciplina somado ao desenho do curso. O autor estruturou em dez ações:

“1. Dar instrução direta; 2. Realizar perguntas diretas; 3. Fazer referências a modelos ou exemplos; 4. Dar conselhos ou oferecer sugestões; 5. Promover auto-reflexão no estudante; 6. Guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informação; 7. Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas idéias; 8. Oferecer feedback e congratulações pelas contribuições na discussão on-line; 9. Atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas; 10. Além desses atos, é importante também acrescentar a ação de ‘costurar’ comentários com o objetivo de criar um único resumo e redirecionar a discussão com os estudantes para os eixos centrais mais importantes do tema” (pág. 74).

- função social: configura-se como sendo a promoção das relações humanas no ambiente de ambiente primando pela valorização das manifestações dos alunos e desenvolvendo/incentivando a coesão grupal (BATISTA, 2009; MACHADO; MACHADO, 2004). Além disso, Walther (1996, *apud* Teles, 2009) estabelece que a tarefa primeira do professor seja criar condições para que ambiente se torne fácil e confortável, no qual o aluno não se sinta isolado; estabeleça um fluxo devolutivo de respostas que não ultrapasse as 24 h da demanda enviada pelo aluno; valorizar e reconhecer os comentários dos alunos sem prejulgamentos.

- função técnica: atribui-se a necessidade de domínio da tecnologia. Cabe ao professor conhecer e dominar a tecnologia que irá utilizar, pois é sua tarefa facilitar e mediar à adaptação do aluno de tal forma que se tornem usuários competentes e confortáveis para manejo das ferramentas a sua disposição (BATISTA, 2009; TELES, 2009; MACHADO; MACHADO, 2004).

As mudanças, papéis e funções supracitados assumidos pelo professor estão relacionados à figura do tutor, pois suas atividades se apóiam em novas ferramentas de

comunicação e seu papel é deslocado para promover a interação entre conteúdo – aprendizagem – cursista/aluno.

Autores como Andrade (2010); Belloni (2005); Gonzalez (2005); Arredondo (2003) e Emerenciano (2001) corroboram com a ideia de que o trabalho do tutor, apesar de suas particularidades nos remete a centralidade do papel do professor haja vista que atua como orientador do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mediador na construção do conhecimento e participante do processo de formação do aluno. Os autores adotam o termo professor-tutor em substituição a tutor.

A inserção do tutor em educação não é novidade, porém o uso do termo não esclarece as dúvidas. De acordo com Aretio (2002) não há consenso entre os cursos e instituições acerca da compreensão e denominação do docente que atua em um sistema educativo não presencial. É chamado de tutor, assessor, animador, facilitador, conselheiro, orientador, consultor, motivador, como sinônimos, contudo o autor reconhece a preponderância do termo tutor. Justifica-se essa variação em função da concepção de EaD que há em cada programa e instituição (CABANAS; VILARINHO, 2008). Trata-se também da interpretação arraigada da origem latina *tutore* que significa o aparato legal de proteger, tutelar, orientar alguém (ANDRADE, 2010).

A historicidade nos fornece elementos fundamentais à compreensão acerca da pluralidade de termos. Já nas origens das classes escolares no início do século XV existiam professores e tutores destinados a ensinar a turma de aprendentes, cuja tarefa do tutor constituía em auxiliar o professor, sendo desempenhado por um aluno que se destacava em relação aos demais (ARIÈS, 2006). Ainda no século XV, a Universidade de Oxford na Inglaterra adotou uma tutoria em caráter religioso para os estudantes cujo objetivo era “infundir a fé e a conduta moral” exercida por um agregado da mesma que assistia aos alunos individualmente a fim de introduzi-los na vida acadêmica. Há de se ressaltar que tal função não estava relacionada à docência ou a qualquer pessoa pertencente ao quadro do ensino formal (PETERS, 2001, pág. 58). Freyre (1973) menciona em seu livro *Casa-grande e Senzala* que os filhos de grandes fazendeiros da sociedade brasileira colonial tinham aulas em casa ministrada por tutor que tinha a função de alfabetizar, ensinar boas maneiras e acompanhá-los no que fosse necessário.

Na perspectiva específica da EaD elementos históricos nos remete a compreensão que a variação dos termos esta intimamente associada a geração (ensino

por correspondência; rádio e televisão; computadores e internet) em que este profissional atuou. Na década de 60, a EaD utilizava o material impresso seguido do uso dos meios de comunicação de massa (rádio e TV) sendo o tutor responsável por assegurar/assessorar o cumprimento dos objetivos do curso cuidando para que o aluno recebesse as instruções e materiais necessários a sua aprendizagem (FERREIRA; LÔBO, 2004).

Nos anos de 1970, o termo tutor estava relacionado às ações de dirigir, orientar, apoiar a aprendizagem dos alunos, no entanto não ensinava (MAGGIO, 2001). Já na década de 80 a autora menciona que houve um reconhecimento do tutor enquanto figura que ensina, pois sua prática estava apoiada em atividades reflexivas, resolutividade de problemas, fontes de informação alternativa logo se configura que além de guiar, orientar e apoiar também ensina. Na década de 90 há a confirmação da leitura que se faz acerca do tutor frente à compreensão da sua prática de ensino no viés de profissional reflexivo e dinâmico; dotado de conhecimento prévio e experiência.

É de fundamental importância a ressignificação do termo ao trazer para o debate educacional, pois sua função ultrapassa a ideia de amparo, proteção, defesa ou mesmo tutela. Defini-se que o tutor é professor e educador considerando que é exigido o conhecimento do conteúdo tutorado, orientação educativa e contextualizada dos conteúdos, estimular e envolver os alunos na dinâmica educacional conduzindo-os à aprendizagem (TORRES, 2007).

Conquanto haja de se ressaltar que é considerada equívoca a equidade entre as práticas do tutor e professor presencial, mas, há também segundo Nova; Alves (2003) e Peters (2006) o julgamento errôneo daqueles que minimizam o trabalho do tutor como a simples ação de tutelar/proteger alguém. Os autores consideram a reprodução das práticas educacionais tradicionais nos ambientes da EaD algo inoportuno e inadequado considerando as particularidades da modalidade.

Para dirimir dúvidas acerca do conceito, papel e atribuições do tutor, discuti-se a partir do que é considerado tutor por duas dimensões norteadoras para elaboração dos cursos à distância e contratação destes profissionais, sendo eles:

- Lei de Bolsas (Resolução CD/FNDE. nº 26 de 5 de junho de 2009): Tutor é o profissional selecionado pela instituição vinculada ao Sistema UAB

para o exercício das funções pertinentes ao cargo. Cabe salientar que as instituições de ensino têm a autonomia em determinar as atividades, nos processos seletivos, a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e de cursos.

Atribuições: mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24h; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos professores; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

Critério de contratação: o tutor deve possuir formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior. Caso não comprove essa experiência, deve comprovar formação pós-graduação ou vinculação a programa de pós-graduação.

- Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância: O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desempenhadas devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Atribuições: atuar a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto aos estudantes; esclarecer dúvidas através dos fóruns de discussão pela internet e demais meios de comunicação, de acordo com o projeto pedagógico; promover espaços de construção coletiva de conhecimento; selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino e aprendizagem.

Critérios de contratação: mencionado no corpo do documento que está a critério da instituição.

É interessante a partir dessa compreensão sobre as atribuições tutor mencionar segundo Belloni (1999), as sete dimensões relacionadas à função do tutor, como:

- Função Formador: função pedagógica, estímulo à aprendizagem através das interações;
- Função Professor: concepção e realização de cursos e materiais didáticos;
- Função Pesquisador: atualização contínua, investigação e reflexão sobre a própria prática;
- Função Tecnólogo-Educacional: especialista em tecnologias digitais;
- Função Tutor: orientação dos alunos e geralmente responsável pela aplicação de avaliação da aprendizagem
- Função “recurso”: responsável por tirar dúvidas dos alunos;
- Função monitor: exploração de materiais específicos, em grupos de aprendizagem

Por meio das definições e funções apresentadas de acordo com autores estudiosos da área, caracteriza-se a função desse profissional como trabalho docente, pois suas funções/atribuições são observadas ao mediar o conteúdo; orientação e acompanhamento dos alunos; avaliação do processo de aprendizagem; seleção de material de apoio; enfim, todas as atividades desenvolvidas pelo professor presencial também são realizadas pelos tutores.

Remete-nos a apresentar os saberes docentes como elemento de desenvolvimento de uma prática de qualidade na modalidade à distância. Conforme Tardif (2002) os saberes docentes são: saberes da formação profissional (pedagógicas); saberes disciplinares (específicos das áreas de conhecimento); saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos); saberes experienciais (da prática). Acrescidos dos saberes específicos da modalidade de ensino à distância, sendo eles: saberes tecnológicos (disposição para a inovação e adequações tecnológicas), saberes didático-

pedagógico (transposição de conhecimento), saberes pessoais (interação com os alunos). cabe ressaltar que todos estes saberes estão presentes na atuação do tutor à distância.

Os saberes produzem novas formas de articulação da prática tutorial ao fundamentar as decisões de ação junto aos alunos e a relação que o tutor estabelece com o trabalho que desempenha. É de fundamental importância que o profissional em questão tenha consciência de suas atribuições e os respectivos saberes envolvidos nesta dinâmica. Inclusive frente a uma postura reflexiva.

2.4 ESTUDO DE CASO: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ E A MODALIDADE À DISTÂNCIA

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (presencial, à distância e semipresencial) conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

De acordo com Projeto de Lei 3775/2008 sancionado em 29 de dezembro de 2009, os Institutos Federais têm por objetivos, finalidades e características os seguintes parâmetros dispostos nos artigos 6º e 7º da referida Lei. No Art. 6º são apresentadas as finalidades e características norteadoras da educação a ser ofertada pelos referidos institutos à sociedade com vista a fomentar o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (pág. 4)

No Art. 7º dessa mesma Lei são evidenciados os objetivos dos Institutos Federais frente à proposta educacional no que diz respeito ao campo de ensino, pesquisa

e extensão a serem desenvolvido nas áreas da educação profissional técnica, tecnológica e ensino superior atendendo aos preceitos de formação acadêmica, social e cidadã dos estudantes.

Art. 7º (...) são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação **lato sensu** de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação **stricto sensu** de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica (pág. 5, 6).

De acordo com a legislação a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sendo que no Brasil atualmente existem 311 campi (mapa em anexo) distribuídos em todas as regiões (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul). Disponibilizando uma média de 500 mil vagas.

Desse total, apenas em 14 Institutos Federais há ofertas de cursos na modalidade à distância. São cursos de licenciatura, bacharelado, tecnólogo, especialização e aperfeiçoamento atingindo um número crescente de estudantes promovendo a integração/interação das comunidades e articulando a teoria e prática educacional, além de fomentar o desenvolvimento socioeconômico nas cidades sedes dos institutos e pólos. Há de ressaltar que a oferta dos cursos vai ao encontro das necessidades de cada localidade e região atendendo aos anseios de qualificação da mão de obra agregando

valor aos serviços prestados. Isso pode ser observado através da apresentação dos Institutos Federais e respectivos cursos, separado por região.

Tabela 2 – Distribuição dos Institutos Federais nas regiões do Brasil com os respectivos cursos

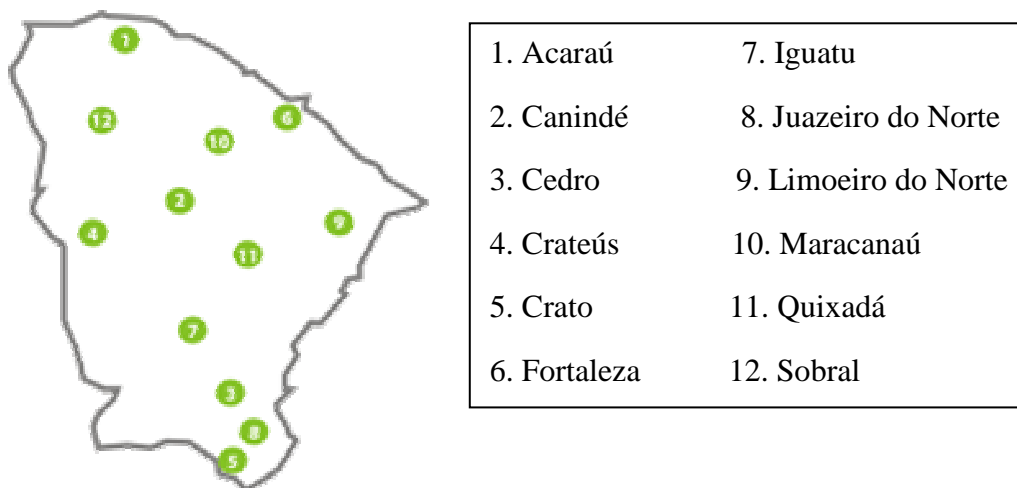
Região Centro-Oeste			
Instituto Federal	Cursos	Tipo	Quantidade de Pólos
IFMT	Química	Licenciatura	7
	Tecnologia em sistema para internet	Tecnólogo	
Região Nordeste			
IFAL	Administração Pública	Bacharelado	11
	Biologia	Licenciatura	
	Cultura e histórias dos povos indígenas	Aperfeiçoamento	
	Educação para a diversidade		
	Gestão Pública Municipal	Especialização	
	Hotelaria	Tecnólogo	
	Letras Português	Licenciatura	
Matemática			
IFBA	No portal da UAB não foi encontrado nenhum dado referente aos cursos e quantidade de pólos.		
IFCE	Educação ambiental	Especialização	16
	Educação de jovens e adultos na diversidade		
	Educação para a diversidade	Aperfeiçoamento	
	Mediadores de leitura		
	Produção de material didático para a diversidade		
	Matemática	Licenciatura	
Tecnologia em hotelaria	Tecnólogo		
IFMA	Informática	Licenciatura	10
	Química		
IFPB	Letras Português	Licenciatura	Não oferta de pólo atualmente
IFPE	Geografia	Licenciatura	7
	Matemática		
	Gestão Pública	Especialização	
	Tecnologia em gestão ambiental	Tecnólogo	
IFRN	O ensino de língua portuguesa e matemática numa abordagem transdisciplinar	Especialização	7
	Educação ambiental e geografia do semi-árido na modalidade à distância		
	Educação ambiental e geografia do semi-árido numa abordagem interdisciplinar		
	Literatura e ensino		
	Letras Espanhol	Licenciatura	
	Gestão ambiental	Tecnólogo	
Região Norte			
IFAM	No portal da UAB não foi encontrado nenhum dado referente aos cursos e quantidade de pólos.		
IFPA	Educação Ambiental	Aperfeiçoamento	30
	Educação em direitos humanos		
	Educação étnico-racial		

	Educação integral e integrada	Licenciatura	
	Educação para a diversidade e cidadania		
	Gênero e diversidade na escola		
	Biologia		
	Física		
	Geografia		
	Matemática		
	Pedagogia		
	Química		
	Saúde Pública		
	Tecnologia em desenvolvimento de informação		
IFRR	Letras Espanhol	Licenciatura	5
Região Sudeste			
IFES	Educação profissional e tecnologia	Especialização	25
	Educação profissional integrada à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos		
	Gestão Pública Municipal		
	Informática na educação		
	Informática	Licenciatura	
	Tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas	Tecnólogo	
Região Sul			
IFSul	Biologia	Licenciatura	9
	Geografia		
	Letras Espanhol		
	Letras Língua Inglesa		
	Espaços e possibilidades para educação continuada	Especialização	
	Mídias na educação	Tecnólogo	
IFSC	Tecnologia em sistema para internet a distância		
	Educação de Jovens e Adultos	Aperfeiçoamento	28
	Ensino de Ciências	Especialização	
	Gestão em Saúde		
	Gestão em tecnologias na educação		
	Gestão Pública		
Mídias na educação	Tecnólogo		
Gestão Pública			
TOTAL DE PÓLOS			156

Abordando especificamente o universo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, pode-se dizer que consiste numa instituição mantida pelo MEC criada no dia 29 de Dezembro de 2008 através da Lei nº 11.892/2009 onde congrega os extintos: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET/CE e Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e Iguatu. Com oferta gratuita de cursos nas áreas de Educação Profissional nos níveis Técnico e Tecnológico, Ensino Médio,

Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação (*lato sensu e stricto sensu*). E, paralelamente fomenta a pesquisa e difusão de inovações tecnológicas no âmbito educacional.

No Ceará, a nova Instituição conta com 12 campi (conforme o mapa) em funcionamento, sendo que a sede esta localizada em Fortaleza no bairro Benfica.



Fonte: Mapa do Ceará – Campi do IFCE. <http://www.ifce.edu.br/index.php>

É observado atualmente que o IFCE oferece 19 cursos Superiores Tecnológicos, 6 Licenciaturas, 6 Bacharelados, 28 cursos Técnicos – Integrados e Modalidade Jovens e Adultos e 4 Engenharias. Além disso, a instituição sedia cursos de *lato sensu* e *stricto sensu*: 5 especializações, 2 mestrados e 3 doutorados. E, ainda promove anualmente uma média de 100 cursos de capacitação e treinamento em diversas áreas em caráter extensivo a comunidade em geral.

No que diz respeito aos funcionários há um contingente de 1399 profissionais distribuídos entre corpo docente do ensino presencial e equipe técnica-administrativa. A qualificação do corpo docente está estruturada da seguinte forma: 415 especialistas, 314 mestres e 86 doutores – perfaz 815 professores. O investimento é contínuo na capacitação/aperfeiçoamento desses profissionais.

Sobre o corpo discente vale destacar que o meio de acesso dos estudantes aos cursos do IFCE é caracterizado pelo processo seletivo, realizado semestralmente para os cursos presenciais. Abrange um total de 14.497 alunos presenciais/ano. A formação profissional destes estudantes inclui estágio nas indústrias e empresas locais, possibilidade de intercâmbio internacional – Alemanha, França, Espanha, Canadá,

México, Guiana Francesa e Estados Unidos – além da formação empreendedora apoiada no Programa Incubadora do IFCE objetivando o plano de negócio.

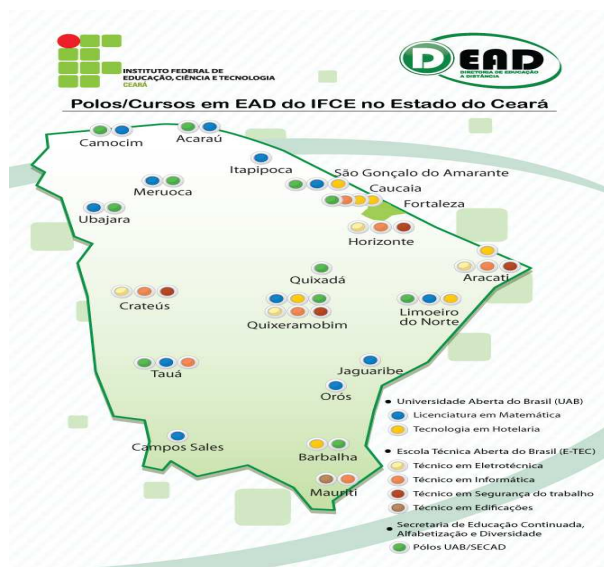
Além dos cursos ministrados na modalidade presencial o IFCE também oferta cursos na modalidade semipresencial e à distância. Ressalta-se que não há distinção entre os currículos dos cursos.

A Educação a Distância é realizada via:

- a) Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que proporcionou a implantação dos cursos superiores: Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Hospedagem (Hotelaria);
- b) Educação Técnica à distância pelo programa Escola Técnica do Brasil (e-Tec) cujos cursos são: Edificações, Segurança do Trabalho, Eletrotécnica e Informática;
- c) Parceria com Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que sedia os seguintes cursos de aperfeiçoamento: Educação Ambiental para a Diversidade, Educação de Jovens e Adultos para a Diversidade, Educação para a Diversidade, Elaboração de material didático e Mediadores de Leitura;
- d) Instituiu através da Portaria Normativa MEC nº 25/2007 o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Pró-Funcionário, cujo objetivo é oferecer formação técnica em nível médio aos funcionários das redes públicas de educação básica dos sistemas de ensino habilitando-os nos cursos de Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Meio Ambiente e Manutenção da Infra-estrutura, sendo o papel do IFCE formar os tutores e professores orientadores que

atuarão na formação técnica dos funcionários da educação pública no estado do Ceará.

A distribuição dos cursos e pólos estão expostas no mapa a seguir:



Fonte: Reunião interna da DEAD/IFCE

2.4.1 A experiência do IFCE em Educação a Distância

Desde 1994 são realizadas pesquisas e experimentações em EaD, culminando em diversas ações realizadas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. No campo do ensino podem ser citadas algumas ações concretas que permitiram uma melhor compreensão acerca da temática de maneira teórica e prática, tais como: criação do programa intitulado Form@te objetivando alfabetizar tecnologicamente o corpo docente e técnico através de mini-cursos de formação e capacitação em tecnologias-informáticas, telemáticas e EaD; utilização de TICs em sala de aula; conhecimento e domínio de ferramentas e plataformas de EaD; produção de conteúdo; projeto “Ciranda da Educação Profissional” – projeto piloto realizado entre quatro CEFETs mediado por videoconferência; Curso Didática aplicada à Videoconferência para professores do IFCE; Capacitação no e-PROINFO; Capacitação em EaD com carga-horária de 60h/aulas.

Em 2006, foi criado o Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância – NTEAD via Portaria nº 234/GDG de 14 de junho de 2006, uma gerência acadêmica e administrativa vinculada ao Departamento de Ensino – DIREN ligada a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – DIPPG e a Diretoria de Tecnologia da Informação – DITI.

No ano de 2009 com a implantação do IFCE, o NTEAD foi transformado em Diretoria de Educação a Distância – DEAD cuja missão é explorar o potencial didático-pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação para produção e socialização do conhecimento nos diversos níveis de ensino, pesquisa e extensão, visando à democratização do saber através de prática de ensino complementar ao ensino presencial e acrescido das modalidades de ensino semipresencial e a Distância.

Sendo que o modelo adotado pela Diretoria de Educação a Distância segue o que é estruturado na UAB para Educação à Distância.



Fonte: Coordenação do Curso de Formação de Tutores/IFCE

Há de se ressaltar que a oferta de cursos na modalidade à distância via sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) teve início em 2005 com a implementação do primeiro semestre de Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Hospedagem (Hotelaria) que permitiu o acesso de 400 alunos, inicialmente em cinco municípios e seis pólos de apoio (Cuacaia, Quixeramobim, Limoeiro do Norte, Ubajara e Meruoca, Aracati, Barbalha e São Gonçalo do Amarante). Em 2008 houve um acréscimo neste

número de alunos para 575 em decorrência da ampliação do número de pólos (Campos Sales, Itapipoca, Óros, Tauá e Jaguaribe).

Já em 2009 é observada a distribuição de 1005 vagas em 13 municípios e 14 pólos no interior do estado do Ceará. No ano de 2010 além dos cursos de licenciatura supracitados ofertaram em nível de pós-graduação e aperfeiçoamento por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) os cursos de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade; Especialização em Educação Ambiental com ênfase para a Diversidade; Especialização em Produção de Material Didático com ênfase para Diversidade e Aperfeiçoamento de Mediadores de Leitura.

O quadro evolutivo da EaD no IFCE é observado o panorama geral organizado em: curso, campus, alunos e pólos no intervalo temporal entre 2007 a 2010.

Tabela 3 – Evolução cronológica do IFCE entre 2007 a 2010

Curso	Campus	Alunos (2007-2010)	Pólos
Licenciatura em Matemática-UAB	Juazeiro do Norte	1222	Limoeiro do Norte, Quixeramobim, Meruoca, Ubajara, Itapipoca, Jaguaribe, Orós, Tauá, Acaraú e Campos Sales
Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade – SECAD/UAB	Juazeiro do Norte	120	Acaraú, Meruoca, Quixadá e Tauá
Tecnologia em Hotelaria - UAB	Fortaleza	833	Caucaia/FECET, Caucaia/Jurema, Limoeiro do Norte, Quixeramobim, Aracati, Barbalha e São Gonçalo do Amarante
Especialização em Produção de Material Didático com ênfase para Diversidade – SECAD/UAB	Fortaleza	90	Quixeramobim, Meruoca e Limoeiro do Norte
Aperfeiçoamento de Mediadores de Leitura – SECAD/UAB	Fortaleza	69	Campos Sales, Orós e Quixeramobim
Especialização em Educação Ambiental com ênfase para a Diversidade	Maracanaú	180	Barbalha, Camocim, Caucaia/Jurema, Limoeiro do Norte e São Gonçalo do Amarante
Total de Alunos do IFCE			2514

A Diretoria de Educação a Distância (DEAD) também abriga o sistema de Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec cujos cursos são: Edificações, Eletrotécnica, Informática e Segurança do Trabalho. O referido programa foi lançado no Edital 01/2007/SEED/SETEC/MEC que se insere no âmbito da política de expansão da educação profissionalizante e corresponde às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação através da modalidade de educação a distância.

No âmbito da pesquisa a DEAD são desenvolvidos projetos na área de Tecnologias Educacionais Digitais, dentre eles destaca-se o módulo do Sistema de Informação da Educação Profissionalizante – SIEP desenvolvido pelo CG/DDPE/SETEC/MEC denominado “Portal da Educação Profissional à Distância” ou EPT Virtual. Esse módulo tem como unidade gestora o NTEAD/IFCE em parceria com ETF Palmas, IFRR, IFRN, IFPB, IFPE, IFCampos-RJ, IFSC, EAF Cáceres e IFES. Vale ressaltar que o Portal EPT Virtual é um espaço digital destinado a contribuir com a formação, informação, instrumentalização e comunicação de professores, pesquisadores, aluno e interessado em tecnologia educacional aplicada à EPT.

Também são desenvolvidas ferramentas que facilitam o trabalho executados pelos profissionais engajados na educação, sendo elas:

- Método de Avaliação Ergonômico e Pedagógico de produtos Educacionais Informatizados – MAEP Online, adaptada para a Web, uma ferramenta de avaliação de Software Educativo orientada à Web 2.0;
- DidaTICE aplicação Web de Elaboração de Conteúdo Online que permite criar conteúdos de cursos para Web;
- Laboratório Remoto – LABORE e Laboratório Virtual – LabVIR destinado a simulações e experimentações realizadas por alunos;
- Avaliação de Tecnologias de Informação e Comunicação – AvalTIC, ferramenta de edição de exercícios, testes e avaliações para EaD via Web;
- *Learning Vectors* (LVs), ferramenta utilizada para automatizar o processo avaliativo qualitativo e quantitativo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA realizada pelo tutor integrado ao MOODLE;

- Tutoriais online destinado a criação e composição de bancos de fichas ligadas à Tecnologia educativa;
- Ambiente de Suporte à Aprendizagem – ASAs, voltada à otimização e à adaptação de plataformas livres já existentes como por exemplo o MOODLE.

Na perspectiva de extensão foram criados e implantados projetos na área de inclusão digital e social, tais como: uso da informática na Alfabetização Tecnológica em Juazeiro do Norte; Inclusão Online na Educação Especial; Conectando Gerações no IFCE-Cedro; Inclusão Digital na terceira idade no IFCE-Fortaleza; Ilha Digital no IFCE-Fortaleza resultante do convênio firmado com o Banco do Brasil objetivando a instalação de telecentros comunitários como parte do programa de inclusão digital. Além disso, foram implantados no interior do estado do Ceará 44 Centro de Inclusão Digital – CIDs estruturado com laboratório de informática, biblioteca e sala de multimídia e 2 Núcleo de Informação Tecnológica – NIT composta de laboratórios de física, química, biologia e eletroeletrônica, biblioteca e auditório.

O IFCE também qualifica profissionalmente em nível básico a população cearense através de cursos de extensão na área de Artes e Turismo, Construção Civil, Indústria, Química e Meio Ambiente, Telemática, Ensino Médio e Licenciaturas.

Ademais, pode ser ressaltado como atividade de extensão a 1ª Jornada de Interação em EaD realizado em janeiro de 2005 e 2ª Jornada de Interação em EaD/1º Encontro Internacional de Telemática Educativa ocorridos nos dias 25 e 26 de agosto de 2005. Ambos os eventos destinados ao aprofundamento das questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais, internet e EaD.

2.4.2 Formação do tutor no âmbito do IFCE

De março de 2007 a agosto de 2010 foram capacitados 848 tutores para atender a demanda dos cursos e pólos em EaD do IFCE. Sendo que estes profissionais atuam na sede (Fortaleza) e nos municípios nos quais tem pólos em funcionamento.

A implantação dos campi, no interior do estado, atende à meta do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e à natureza dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, principalmente porque diz respeito ao processo de descentralização da qualificação profissional considerando as necessidades específicas de cada região. Conseqüentemente pretende-se com isso evitar o êxodo de jovens (estudantes) para a capital.

Para formar os primeiros tutores do IFCE na modalidade à distância foi realizada uma parceria com a Universidade Federal do Ceará – Virtual (UFC – Virtual) onde a capacitação ocorreu seguindo o modelo técnico-pedagógico à distância adotado pela referida instituição. Todavia foi observado que a formação para os tutores fruto dessa parceria não atendia as exigências, necessidades e características do IFCE.

Foi de fundamental importância para o instituto que elaborasse e mediasse o curso voltado para formação dos tutores que atendesse a realidade do modelo educacional em vigor. Principalmente por dimensionar as competências e sinalizar para o que é considerado um bom tutor para IFCE.

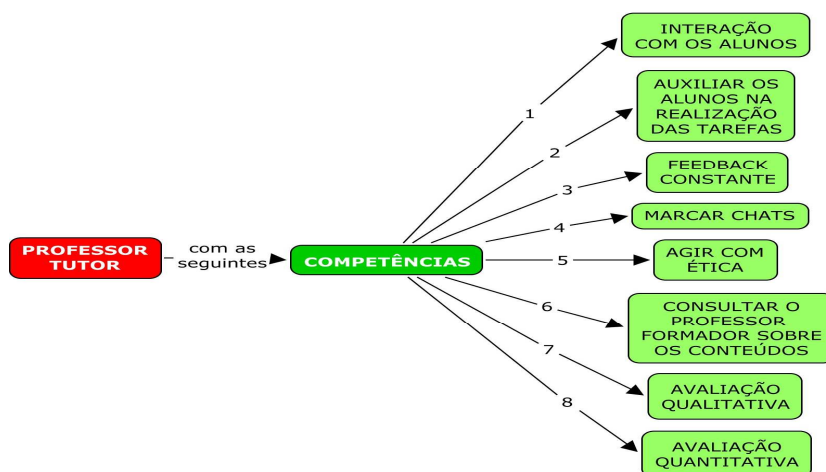
É interessante destacar que o instituto adotou a Plataforma MOODLE (software livre) como ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Trata-se de um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos *on-line*, ou suporte *on-line* a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis.

De acordo com a DEAD e coordenação do Curso de Formação de Tutores as competências essenciais ao trabalho do tutor à distância são:

- Auxiliar na realização das atividades no MOODLE
- Consultar a coordenação de tutoria e professor formador sobre dificuldades referentes à interação com os alunos
- Consultar o professor formador sobre questões referentes ao conteúdo
- Corrigir provas e trabalhos
- Disponibilidade para viajar aos pólos no interior do estado
- Interagir com 30 alunos (em média) sob sua supervisão

- Lançar frequência, além das notas de provas e trabalhos no ambiente virtual de aprendizagem
- Orientar o aluno sobre com quem falar para solucionar alguma outra dificuldade que não seja de sua competência
- Orientar os alunos a realizarem suas atividades no ambiente
- Tempo disponível de pelo menos 20h/semana para dedicar as tarefas de tutoria

Em síntese as competências estão evidenciadas em oito itens, sendo repassado durante o curso de formação de tutor, conforme exposto no gráfico a seguir.



Fonte: Apresentação do 1º Encontro presencial do Curso de Formação de Tutores.

Além disso, é considerado um bom tutor para o instituto aquele profissional que consegue compreender e aplicar estas competências a sua prática tutorial agregado ao compromisso com a Instituição e EaD. Neste intuito foi estruturado o Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE. A proposta atual, em prática desde 2010, resulta de aprimoramentos decorrentes de discussões sobre experiências realizadas em anos anteriores.

O referido curso tem carga horária de 80h/aulas distribuídas em seis módulos transcorridos em um mês e onze dias. A disposição dos módulos tem a seguinte estruturação:

- Módulo 1 – Orientações básicas e os principais conceitos da EaD

OBJETIVOS:

- Compreender os conceitos de EaD e suas características;
- Apresentar a evolução tecnopedagógica em EaD;
- Estabelecer as diferenças e semelhanças entre educação presencial e EaD;
- Conhecer modelos pedagógicos de EaD adotados no IFCE e o enfoque da andragogia.

- Módulo 2 – Competências e habilidades na modalidade de EaD

OBJETIVOS:

- Identificar as características básicas relacionadas ao perfil do aluno que busca a EaD;
- Compreender as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento das atividades tutoriais a distância.

- Módulo 3 – Ferramentas interativas do MOODLE e prática de tutoria

OBJETIVOS:

- Abordar as ferramentas interativas síncronas e assíncronas divididas em: ferramentas de comunicação e discussão (fórum e chat); ferramentas de avaliação e de construção coletiva (tarefas, wikis, glossários); ferramentas instrucionais (lições – quis); ferramentas de pesquisa e opinião (enquetes); referendos e questionários.

- Módulo 4 – Didática aplicada à EaD

OBJETIVOS:

- Apresentar a didática voltada para o modelo de EaD;
- Conhecer as ferramentas didáticas e elaborar planejamentos específicos para sua melhor aplicação;

- Desenvolver planejamentos buscando trabalhar as principais estratégias voltadas para a EaD;
- Identificar os tipos de planos importantes para a produção e execução do conteúdo.

- Módulo 5 – Avaliação em ambientes virtuais

OBJETIVOS:

- Discutir o processo de avaliação nos cursos a distância;
- Apresentar as modalidades e instrumentos de avaliação em cursos a distância.

- Módulo 6 – O que são *Learning Vectors* (Vetores de aprendizagem)

OBJETIVOS:

- Conhecer a ferramenta de avaliação utilizada no MOODLE/IFCE;
- Simular uma avaliação usando LV's (*Learning Vectors*)

Sendo assim, pode-se considerar que o curso contempla as exigências do IFCE quanto às competências e habilidades requeridas pela prática do tutor, de forma a integrar os objetivos da Instituição e a proposta de EaD.

Metodologia

3. METODOLOGIA

Cada objeto de estudo parte do pressuposto que as peculiaridades determinam os parâmetros considerados para ação de pesquisar e/ou mesmo intervir, onde é de fundamental importância a observância do objeto para o delineamento das ações. A presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação do tutor compreendida a partir da análise do curso de formação sediado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE ofertado aos candidatos aprovados no processo seletivo para professor-tutor.

Exibo a fundamentação metodológica de orientação da pesquisa atrelado ao processo de escolha dos instrumentos de coletas de dados, caracterização dos sujeitos pesquisados, procedimentos e abordagens de interpretação das informações coletadas. Andrade (2001) afirma a pesquisa tem por objetivo “encontrar soluções para os problemas propostos, mediante o emprego de métodos científicos” (pág. 16).

De acordo com a representatividade e intencionalidade do estudo adoto a pesquisa de cunho qualitativo, pois a compreensão detalhada dos significados e caracterização situacional dos participantes configura-se como a essência da referida abordagem metodológica. Além disso, mesmo a pesquisa tendo o caráter qualitativo será utilizada dados quantitativos dentro de uma perspectiva complementar. Cabe ressaltar que a figura do pesquisador é ativa e participante nos diversos momentos que circunscreve o percurso de investigação em consonância com aspectos históricos, contextuais e particularidade dos sujeitos participantes/pesquisados.

Richardson (1999) evidencia que a pesquisa qualitativa configura-se pela tentativa de compreender detalhadamente os significados e características situacionais apresentadas pelos participantes e o campo de estudo. Rey (2005) considera a pesquisa qualitativa uma via fundamental para a produção de teoria traduzida na “construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo dos sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam à observação externa” (pág. 29). E, Bogdan e Biklen (1994) dividem a investigação qualitativa em cinco características, sendo elas: ambiente natural como fonte direta de dados, é descritiva; o interesse da pesquisa está no processo e não simplesmente nos resultados ou produtos; análise dos dados se dá de forma indutiva e a importância vital da abordagem qualitativa consiste no significado. Evidencia-se que as respostas são verbalizadas e não numéricas cujos entrevistados respondem aos questionamentos livremente expressando suas opiniões acerca dos temas propostos.

O instrumento de coleta escolhido para obter os dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa foi o questionário. Por entender que se constitui de método de coleta que permite a estruturação de perguntas numa abordagem destinada a obter informações sociodemográfica (sexo, idade, escolaridades etc) e respostas de identificação de opinião (atende totalmente, atende parcialmente, etc) e o aprofundamento das opiniões dos entrevistados acerca dos itens questionados. Para

Richardson (1999), os questionários cumprem pelo menos duas funções básicas de pesquisa: descrever as características e medir determinadas variáveis do grupo e objeto pesquisado.

De acordo com Dionne e Laville (1999) para interrogar os indivíduos que compõem a amostra, a abordagem usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função do objeto de estudo. Além disso, para cada uma das perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir dos indicadores, pedindo-lhes que optem por aquele que responda melhor à sua opinião.

Para coleta de dados o questionário semi-estruturado se adequou melhor aos anseios da pesquisa, pois foi possível obter informações de cunho sociodemográfica, indicadores de opinião bem como o aprofundamento das mesmas. O que permitiu uma leitura interpretativa do quadro apresentado acerca do curso de formação pesquisado. Para estruturação dos questionários foi considerada a delimitação do problema que se apresenta por meio da seguinte pergunta: *O curso de formação para tutor oferece ferramentas e conhecimento necessário para desempenhar a função de tutoria na EaD?*

As questões elaboradas para os questionários levaram em consideração a fundamentação teórica e as informações colhidas em observações exploratórias. Foram organizados dois questionários ambos semi-estruturados com propostas distintas, porém complementares. No primeiro questionário objetivou coletar dados referente às expectativas e conhecimento prévio dos alunos acerca curso e EaD. Já o segundo questionário ficou restrito a análise do curso de formação para tutores do IFCE. Deve-se ressaltar que o questionário inicial foi aplicado no primeiro encontro presencial e o segundo questionário no último encontro presencial.

Para aplicação dos questionários seguiu-se um roteiro cujo objetivo consistia em apresentar a pesquisa, explicar o questionário e solicitar adesão dos alunos à pesquisa deixando claros a relevância, espontaneidade da participação e o sigilo das informações.

Vale ressaltar que os alunos que participaram do Curso de Formação de Tutor são candidatos aprovados no processo seletivo para tutor via editais nº 02/2010.1 e nº 03/2010.2 transcorrido respectivamente no primeiro e segundo semestre do ano de 2010. O curso é distribuído numa carga horária de 80h/aulas numa estrutura semi-presencial. Portanto, os questionários foram aplicados durante os cursos ocorridos em

ambos os semestres 2010. Destaca-se que no primeiro semestre tinham sido matriculados 188 alunos distribuídos em seis turmas dos quais responderam ao questionário inicial 67 alunos e no questionário final 73. Essa variação de seis respondentes se deu em decorrência de uma demanda espontânea que se apresentou no questionário final. Já no segundo semestre foram matriculados 120 alunos distribuídos em quatro turmas, desses responderam aos questionários (inicial e final) 50 alunos.

Somadas as participações o estudo contou com 123 alunos, sendo 72 do sexo feminino e 51 do sexo masculino, com idade variando entre 22 a 61 anos, graduados em diferentes áreas de formação. A titulação mínima dos alunos era especialização e a máxima, doutorado.

Após a finalização de aplicação dos questionários foram sistematizados os dados, interpretados e analisados embasados em autores que articulados a teoria e as informações coletadas culminou na elaboração final do trabalho de dissertação.

Resultados e discussão

4) RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente seção da pesquisa retrata a sistematização dos dados colhidos por meio da aplicação dos questionários para os alunos do Curso de Formação de Tutores à Distância do IFCE. A apresentação dos resultados será acompanhada da discussão

objetivando contribuir com elementos relevantes para caracterização da prática tutorial, além de relacionar com arcabouço teórico que fundamentou este trabalho.

A disposição da análise e discussão dos resultados obedecerá à seguinte ordem: inicialmente, serão apresentadas as especificações do curso seguido da análise dos questionários aplicados para os alunos do curso em questão ocorrido no primeiro e segundo semestre do ano de 2010.

Vale destacar que o Curso de Formação de Tutores à Distância é ministrado para os candidatos aprovados no processo seletivo de tutores do IFCE com objetivo de capacitá-los ao exercício da prática tutorial. A seleção ocorreu no primeiro e segundo semestre de 2010 e a coleta de dados transcorreu em ambos os semestres com o propósito de comparar os dados obtidos a fim de compreender a dinâmica de formação do tutor do instituto para fundamentar a elaboração de propostas de cursos na área. O curso em questão tem carga horária de 80 horas/aulas e constitui numa proposta semipresencial com quatro encontros presenciais. No primeiro semestre haviam 188 matriculados dos quais 67 responderam ao questionário inicial e 73 responderam ao questionário final, seis alunos a mais proveniente de demanda espontânea. E, no segundo semestre tinham sido matriculados 120 alunos dos quais 50 responderam ao questionário inicial e final. Perfaz um total de 123 contribuições.

4.1. Especificações do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE

O Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE realizado no ano de 2010, teve duração de 80h/aulas distribuídas em seis módulos transcorridos em um mês e onze dias. Vale destacar que o curso ocorreu numa perspectiva semipresencial com encontros presenciais ocorridos em momentos distintos do curso. O primeiro foi realizado na abertura do mesmo com o propósito de apresentação geral do curso e acolhida dos cursistas; segundo foi de cunho prático onde abordou as ferramentas interativas síncronas e assíncronas adotadas no MOODLE (CHAT, FÓRUM, QUIZ, WIKI);

terceiro foi exposto os *Learning Vectors* (LVs), vetores de aprendizagem, representações geométricas vetoriais concebidas para automatizar o processo de avaliação qualitativo e quantitativo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) cujo objetivo é reduzir a sobrecarga de trabalho do tutor e estão integradas ao MOODLE (SALES et al, 2008); no último encontro foi realizado a avaliação presencial do curso como critério de averiguação da aprendizagem.

Tal formação é ministrada para os candidatos aprovados no processo seletivo para tutor ocorridos no primeiro e segundo semestres a fim de preencher vagas destinadas ao curso/disciplina. Sendo que estes tutores irão atuar nos campus de Fortaleza (capital do Ceará) e Juazeiro do Norte (município interiorano do Ceará).

As atividades propostas durante o curso dizem respeito à preparação dos cursistas a prática tutorial associados aos temas abordados. Logo, foram ministradas aulas com as seguintes temáticas: orientações básicas e os principais conceitos da EaD; competências e habilidades na modalidade de EaD; ferramentas interativas do MOODLE e prática de tutoria; didática aplicada à EaD; avaliação em ambientes virtuais; e *Learning Vectors* (Vetores de Aprendizagem).

Há de se ressaltar que em cada aula disponibilizada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foram utilizadas ferramentas interativas (fóruns, chat's, quiz e wiki) para discussões e posicionamentos sobre os temas abordados, além de simular a prática tutorial. Destaca-se avaliação processual dos alunos como critério de averiguação da aprendizagem dos mesmos.

4.2. Análise e discussão dos questionários aplicados durante o Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE

Os dados foram organizados de modo a contemplar a análise do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE. Os itens que compõem os questionários foram dispostos em blocos de informações numa estrutura de perguntas objetivas e subjetivas (questionário semi-estruturado), sendo elas:

Tabela 4 – Apresentação da estrutura dos questionários aplicados durante a pesquisa

Primeiro questionário (Etapa inicial)	Segundo questionário (Etapa final)
Perfil do aluno (sexo, idade, formação acadêmica inicial, pós-graduação e vínculo empregatício);	Perfil do aluno (sexo, idade, formação acadêmica inicial, pós-graduação e vínculo empregatício)
Experiência na docência do ensino superior;	Análise do curso pelo aluno;
Participação em curso de tutoria anterior;	Material didático utilizado durante o curso;
Divulgação da seleção de tutores do IFCE	Ferramentas adotadas no decorrer do curso;
Motivação para participar da seleção;	Instrumentos de avaliações de aprendizagem utilizados no curso (questão subjetiva);
Interesse em atuar na EaD;	Avaliação do trabalho do tutor;
Contato com a temática;	Avaliação dos encontros presenciais mediado pelo tutor;
Conhecimento acerca do Curso de Formação do IFCE;	Condições de infraestrutura;
Expectativa de aprendizagem durante o curso (questão subjetiva);	Gestão do Curso de Formação do Tutor (questão subjetiva);
Conhecimento acerca do trabalho de tutoria em EaD;	Avaliação do tempo dedicado ao estudo pelo aluno (auto-avaliação/questão subjetiva); e
Habilidades, saberes e competências a serem desenvolvidas durante o curso pelo aluno; e	Contribuição do curso para formação profissional do aluno (questão subjetiva);
Percepção das atribuições do tutor pelo aluno (questão subjetiva).	

Inicialmente, será traçado o perfil sociodemográfico dos cursistas baseada nas respostas obtidas nas aplicações dos questionários. Em seguida exponho a análise e discussão dos resultados coletados referente às questões que compõem o questionário inicial e final separadamente, por entender que se trata de estruturas e objetivos diferenciados, porém complementares. No questionário inicial os objetivos são: levantar as expectativas dos alunos referentes ao curso, indagar acerca do conhecimento prévio

sobre o trabalho do tutor e Educação a Distância. O questionário final tem por objetivo a avaliação do curso pela percepção dos estudantes.

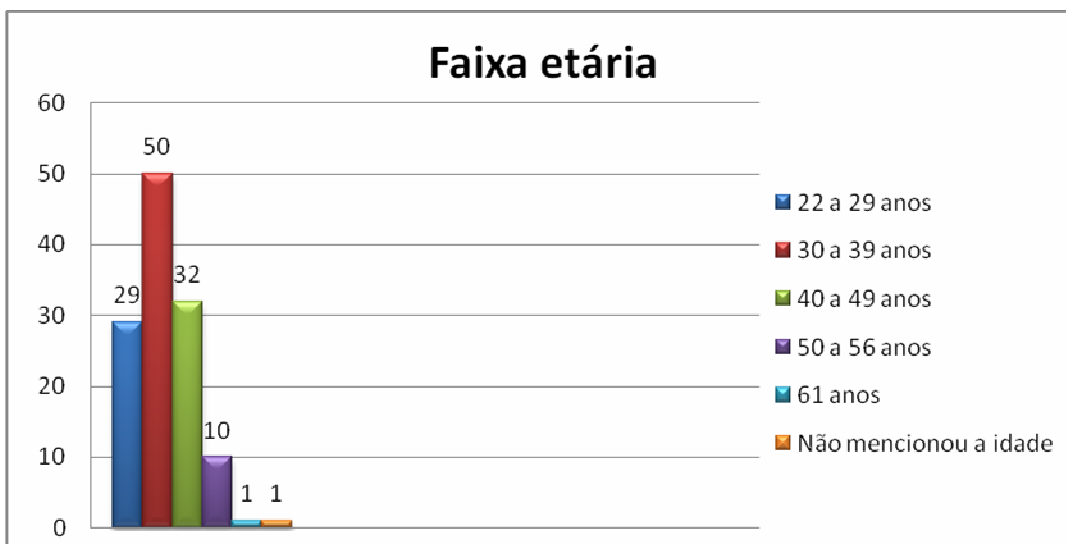
4.2.1 Perfil dos alunos

Nos questionários aplicados para obter dados sobre o perfil do alunado do curso de formação e potenciais candidatos a exercer a função de tutor, foi possível coletar informações referentes à faixa etária, sexo, formação acadêmica e vínculo empregatício. A leitura analítica desses dados nos permite uma compreensão acerca do perfil sociodemográfico dos cursistas e nos fornece elementos importantes para planejamento de ações futuras no que diz respeito ao processo de formação do tutor.

Em ambos os semestres com a aplicação dos questionários foram obtidas as seguintes informações referentes aos dados considerados gerais – sociodemográfico: idade, sexo, graduação, pós-graduação e vínculo empregatício. Destaca-se que a base de análise quantitativa é de 123 alunos – 73 cursistas referente ao período 2010.1 mais 50 cursistas do período 2010.2.

Dentre os pesquisados foi detectado que a faixa etária preponderante nas duas etapas de aplicação (primeiro e segundo semestre) consiste na idade entre 30 e 39 anos que remete a ideia da maturidade profissional, pois se trata de um grupo que já passou pelo período de experiência e, este não é o primeiro emprego. A segunda faixa etária observada esta entre 22 a 29 anos que diz respeito à fase de busca de colocação profissional. Exposto no gráfico a seguir:

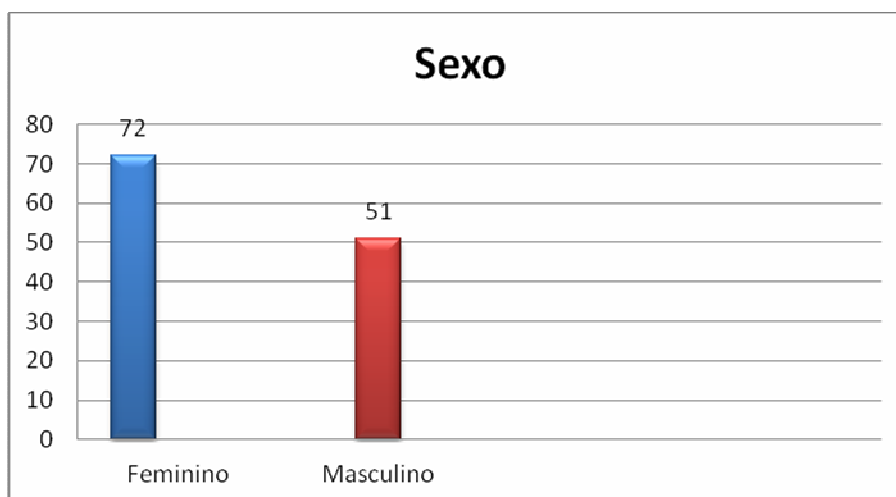
Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: Coleta de dados do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE – 2010.1/2010.2

De acordo com os dados levantados há predominância do sexo feminino entre os estudantes. Dos 123 alunos que se propuseram a responder os questionários 72 é do sexo feminino e 51 do sexo masculino.

Gráfico 2 - Sexo



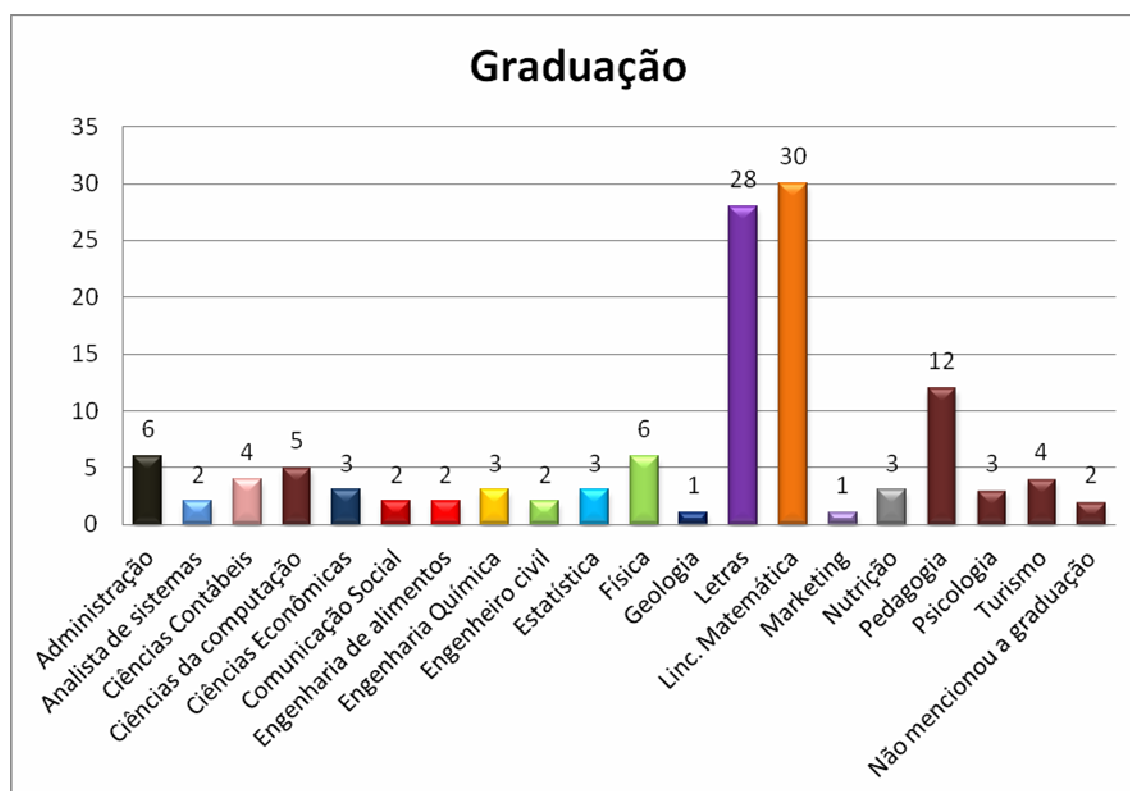
Fonte: Coleta de dados do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE – 2010.1/2010.2

Remete-nos a Ariès (2006) ao mencionar a importância da mulher na prática docente desde, a configuração do espaço educacional formal, a escola. Corrobora Louro (2007) ao afirmar que o “magistério é espaço de trabalho da mulher” (pág. 448). Pela necessidade crescente de alfabetizar a população brasileira e a falta de contingente

masculino para assumir as salas de aula, as mulheres foram sendo preparadas para exercer a docência. E com o passar das gerações e novas ordens sociais, políticas e econômicas, possibilitaram a permanência das mulheres nos ambientes educacionais. Na atualidade a maior porcentagem de professores é do sexo feminino, principalmente na educação infantil e ensino fundamental (IBGE, 2010).

Outro dado relevante é que os alunos do curso são formados em diferentes áreas de conhecimento. Conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Graduação



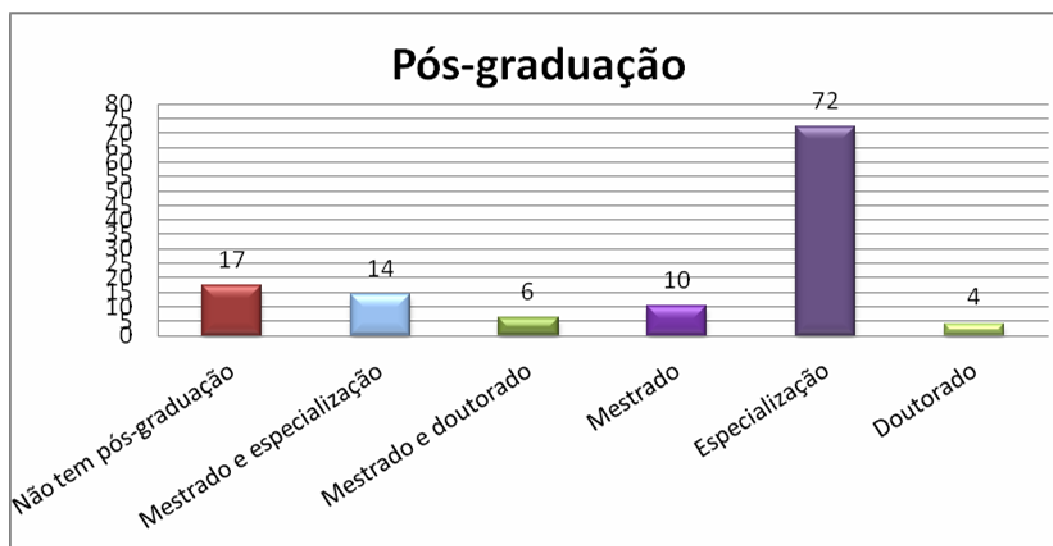
Fonte: Coleta de dados do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE – 2010.1/2010.2

Com isso faz-se alguns questionamentos: Qual a motivação para atuar na educação a distância como tutor, haja vista que provavelmente não ministrem tutorias na respectiva área de formação? A pluralidade observada nas áreas de formação inicial contribui para o desenvolvimento das atividades referentes à tutoria? Esta oportunidade é vista como potencial “primeiro emprego”?

Há de se ressaltar que o Curso de Formação de Tutores à Distância é de cunho generalista englobando aspectos relacionados a Universidade Aberta do Brasil, Educação a Distância e o IFCE. Após a conclusão o tutor deve ser lotado no pólo e repassado uma disciplina conforme vaga disponível. O mesmo terá encontros com o professor-formador responsável pela disciplina e curso para capacitação específica.

Os cursistas têm pós-graduação mínima em especialização e máxima em doutorado, sendo em maior número especialistas. Observe o gráfico na sequência:

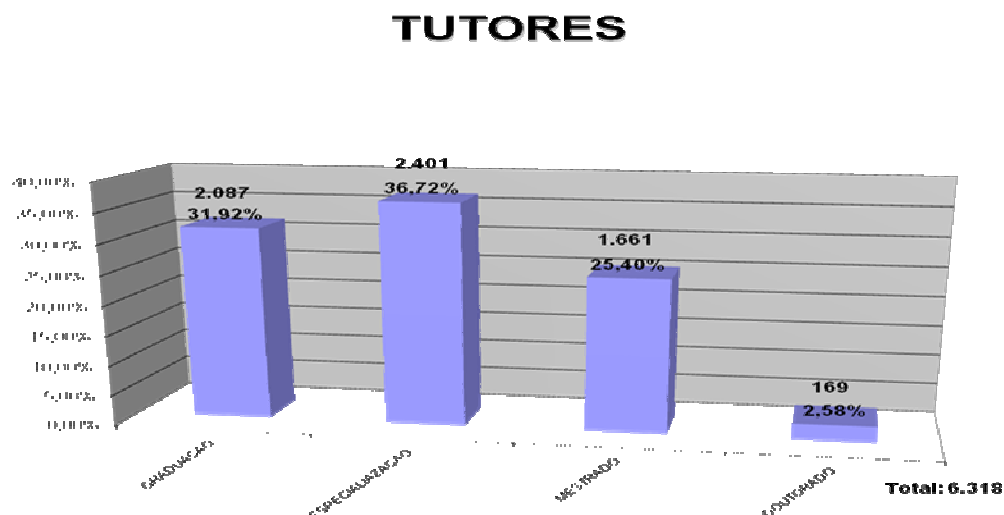
Gráfico 4 – Pós-graduação



Fonte: Coleta de dados do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE – 2010.1/2010.2

Os dados obtidos neste quesito estão em conformidade com a pesquisa demonstrada no III Fórum Nacional de Coordenadores da Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizado em Brasília, nos dias 17 e 18 de novembro de 2010 sobre o perfil dos profissionais envolvidos nos cursos na modalidade à distância. Nota-se a recorrência das informações nos níveis de pós-graduação comparados.

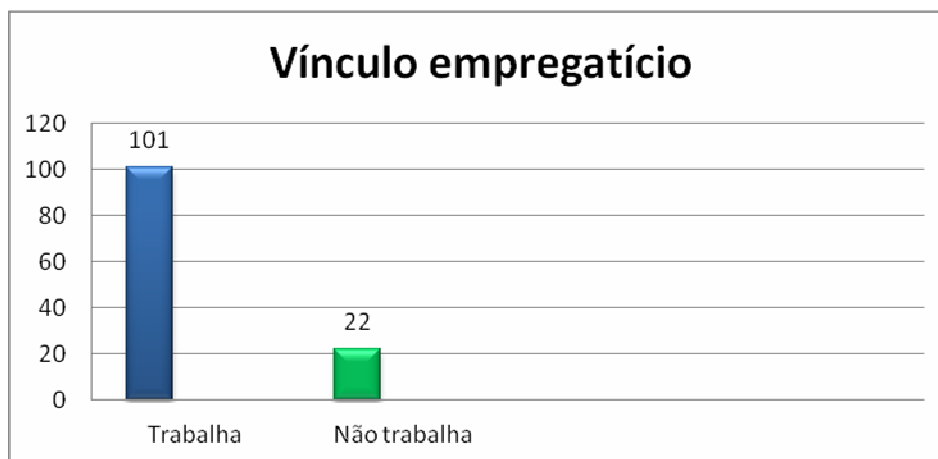
Gráfico 5 – Demonstração do quadro nacional de graduação e pós-graduação dos tutores



Fonte: III Fórum Nacional de Coordenadores UAB. Brasília, 17 e 18 de novembro de 2010.

Destaca-se uma informação relevante do item acerca do vínculo empregatício dos alunos. Do contingente de 123 alunos, 101 possuem emprego o que nos remete ao seguinte questionamento: A EaD é vista como sendo complemento à renda do professor? Segundo Cabanas e Vilarinho (2008) a EaD é compreendida como “bico”, complementando a renda mensal do professor. Além disso, o valor pago ao tutor é considerado inadequado não havendo valorização financeira do trabalho desempenhado. Cabe investigar o porquê da escolha em atuar como tutor.

Gráfico 6 – Vínculo empregatício



Na sequência apresento a análise e discussão dos dados coletados separadamente do questionário inicial e o final, em virtude da especificidade de cada questionário, porém ambos corroboram para compreender a dinâmica do curso de formação em questão.

4.2.2 Análise comparativa dos questionários aplicados no primeiro e segundo semestres de 2010

4.2.2.1 Questionário inicial

Aplicado no primeiro encontro presencial do Curso de Formação de Tutores à Distância do IFCE realizado no primeiro e segundo semestre de 2010, objetivando a obtenção de dados referentes às expectativas dos estudantes com relação ao curso e o conhecimento prévio acerca do trabalho do tutor e Educação a Distância. No período de 2010.1 tinham sido matriculados 188 alunos dos quais 67 contribuíram espontaneamente para pesquisa. No semestre seguinte 2010.2 do universo de 120 alunos 50 participaram da aplicação do questionário. Totalizando uma amostra de 117 alunos do contingente de 308 matriculados em ambos os semestres.

O questionário da fase inicial de coleta foi organizado de modo semi-estruturado composto de 11 itens dos quais 9 indagações objetivas e 2 subjetivas, onde os estudantes puderam expressar suas opiniões acerca do que foi solicitado.

A disposição das respostas referentes aos questionamentos objetivos foi organizada em quadros comparativos e as respostas subjetivas recorrentes foram estruturadas em categorias acompanhadas de discussão teórica. Observe a exposição dos dados:

- Experiência na docência do ensino superior

Neste quesito do total de 117 alunos 58 têm experiência no ensino superior presencial, 26 no ensino superior à distância e 33 não têm nenhuma experiência em docência do ensino superior. Conforme tabela a seguir:

Tabela 5 – Comparativo das respostas obtidas referente a experiência na docência do ensino superior

2010.1 – 67 cursistas						2010.2 – 50 cursistas					
Presencial	Sim	37	Distância	Sim	12	Presencial	Sim	21	Distância	Sim	14
	Não	---		Não	---		Não	---		Não	---
Nenhuma experiência em docência do ensino superior			18			Nenhuma experiência em docência do ensino superior			15		
Menos de um ano	---		Menos de um ano	7		Menos de um ano	3		Menos de um ano	4	
De 1 a 2 anos	10		De 1 a 2 anos	5		De 1 a 2 anos	4		De 1 a 2 anos	7	
De 2 a 4 anos	14		De 2 a 4 anos	---		De 2 a 4 anos	7		De 2 a 4 anos	3	
De 4 a 6 anos	10		De 4 a 6 anos	---		De 4 a 6 anos	5		De 4 a 6 anos	---	
Mais de 6 anos	3		Mais de 6 anos	---		Mais de 6 anos	2		Mais de 6 anos	---	

Isso remete a discussão baseada em Tardif (2002) ao assinalar que os saberes essenciais a trajetória profissional esta fundamentada na experiência de vida pessoal, formação e atuação. Pressuponho que aqueles alunos que tem experiência docente irão levar para sua prática as informações que já detém adequando-se as especificidades da modalidade à distância e os que não têm nenhuma experiência na área acomodaram a sua atuação tutorial suas vivências pessoais e acadêmicas.

- Participação em curso de tutoria anterior

Com relação aos dados referentes à participação em outros cursos de formação de tutor foram encontrados os seguintes resultados: 28 alunos já fizeram um curso de formação, 52 não fizeram nenhum curso, 33 somente leu sobre o assunto e 4 não opinaram de universo de 117 cursistas.

Tabela 6 – Comparativo das respostas obtidas referente a participação em curso de tutoria anterior

	2010.1 – 67 cursistas	2010.2 – 50 cursistas
Indicadores de resposta		
Sim	19	9
Não	30	22
Somente li sobre o assunto	15	18
Não opinou	3	1

Vale ressaltar, que cada instituição que oferece cursos na modalidade à distância tem autonomia para elaborar suas propostas de formação para o tutor, considerando o planejamento pedagógico e as especificidades do trabalho de tutoria a ser desempenhado. Fundamentado nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (MEC/SEED, 2007) e na Lei de Bolsa do Sistema da UAB as instituições têm autonomia para determinar os processos seletivos e elaborar o plano/programa/projeto dos cursos de formação de tutores, pois as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos devem atender as especificidades das áreas e dos cursos.

- Acesso a divulgação da seleção para tutor do IFCE

As divulgações do processo seletivo para preenchimento das vagas destinadas aos campi de Fortaleza e Juazeiro do Norte revelam que 56 alunos tomaram conhecimento através do site do IFCE (www.ifce.edu.br), 52 pelos colegas, 6 por colegas e site e 3 não opinaram.

Tabela 7 – Comparativo das respostas obtidas referente a divulgação da seleção para tutor do IFCE

	2010.1 – 67 cursistas	2010.2 – 50 cursistas
Indicadores de resposta		
Por colegas	30	22

Pela imprensa	---	---
Pelo site da instituição	32	24
Optou por duas alternativas (por colegas e pelo site da instituição)	2	4
Não opinou	3	---

Considero importante analisar que a divulgação ocorreu, preponderantemente, mediada pelas redes sociais de comunicação. Para Cazeloto (2008), as relações sociais tornam-se imersas no meio virtual e o fazem no intuito de alcançar a velocidade de informação do mundo digitalizado – o qual acaba por constituir um amplo universo antropológico que alavanca as redes sociais da função de simples lazer para a condição de inclusão no mundo do trabalho na sociedade de consumo.

- Motivação para participar da seleção

Análise deste quesito será conjugada ao item *Interesse em atuar na EaD*, por se tratar de questões complementares e nos remetem a compreensão acerca da motivação e interesse pela área.

Os motivos que levaram os alunos a participar do processo de seleção para tutor, de acordo com as opções apresentadas foram: 3 alunos assinalaram por curiosidade, 68 por interesse em trabalhar na área, 8 por convite e aceitou o desafio, 34 para renovar a prática docente, 2 por interesse e renovar a pratica e 2 não opinou.

Tabela 8 – Comparativo das respostas obtidas referente a motivação para participar da seleção

Indicadores de resposta	2010.1 – 67 cursistas	2010.2 – 50 cursistas
Por curiosidade	---	3
Interesse em trabalhar na área	46	22
Por convite e aceitei o desafio	3	6
Renovar minha prática docente	16	18
Optou por duas alternativas (Interesse em trabalhar na área e renovar minha prática docente)	---	2
Não opinou	2	---

- Interesse em atuar na EaD

Ao serem indagados acerca do interesse em atuar na área, responderam: 11 cursistas por curiosidade, 46 em trabalhar na área, 8 por convite e aceitou o convite, 40 na perspectiva de renovar a prática docente, 10 por interesse em trabalhar na área e renovar a prática docente e 2 não opinou.

Tabela 9 – Comparativo das respostas obtidas referente ao interesse em atuar na EaD

	2010.1 – 67 cursistas	2010.2 – 50 cursistas
Indicadores de resposta		
Por curiosidade	8	3
Interesse em trabalhar na área	28	18
Por convite e aceitei o desafio	3	5
Renovar minha prática docente	18	22
Optou por duas alternativas (Interesse em trabalhar na área e renovar minha prática docente)	8	2
Não opinou	2	---

Ambos estão vinculados ao interesse em trabalhar na área seguida da perspectiva de renovação da prática docente. Segundo Ferreira e Lôbo (2007) a EaD é compreendida como um novo campo de atuação profissional onde as especificidades requerem uma abordagem diferenciada quando comparada a educação tradicional. Faria e Oliveira (2007) acrescentam que a EaD é uma perspectiva de inovação da prática docente quando observado a necessidade de lidar com as tecnologias direcionadas ao campo educacional.

- Contato com a temática

Sendo questionados sobre a maneira que tiveram contato com a EaD, responderam: 55 como alunos de cursos à distância, 20 como aluno e exercendo a função de tutor, 18 somente como tutores, 14 assinalaram que não tiveram contato com a temática, 7 como professor e 3 não opinaram.

Tabela 10 – Comparativo das respostas obtidas referente ao contato com a temática

	2010.1 – 67 cursistas	2010.2 – 50 cursistas
Indicadores de resposta		
Aluno (a)	31	24
Tutor (a)	5	13
Professor (a)	3	4
Não conhecia	14	---

Optou por duas alternativas (Aluno (a) e Tutor(a))	11	9
Não opinou	3	---

Devo ressaltar que o contato da maioria com a temática se deu por meio da experiência como aluno de outros cursos logo, pressupõe-se que os mesmos têm conhecimento prévio sobre a dinâmica da modalidade à distância. Isto surge de forma positiva no que diz respeito à familiarização e funcionalidade do contexto que irá atuar como tutor, pois fornece elementos teóricos e práticos para sua prática (FERREIRA & LÔBO, 2007).

- Conhecimento prévio acerca do Curso de Formação de Tutor do IFCE

Neste quesito os alunos foram indagados se conheciam o Curso de Formação de Tutores à Distância do IFCE, 62 responderam que não, 51 afirmaram positivamente e 4 não opinaram. Percebi que, esse item corrobora com já expostos, principalmente no que diz respeito à divulgação dos processos seletivos que ocorrem no IFCE e dos cursos ofertados na modalidade à distância.

Tabela 11 – Comparativo das respostas obtidas referente ao conhecimento prévio

	2010.1 – 67 cursistas	2010.2 – 50 cursistas
Indicadores de resposta		
Sim	28	23
Não	36	26
Não opinou	3	1

De acordo com Levenfus e Soares (2002) é relevante para o aluno obter informações relacionadas ao curso pretendido no intuito de contribuir para uma melhor formação e articulação com os conteúdos a serem estudados. Neste contexto é interessante verificar a instituição na qual irá se vincular.

- Expectativa de aprendizagem durante o curso (questão subjetiva)

Neste quesito os alunos foram indagados acerca das expectativas de aprendizagem frente ao curso de formação e obteve-se a adesão de 64 alunos e 2 optaram por não responder. As categorias de respostas foram ilustradas pelas seguintes manifestações:

Preparação para exercer a função de tutor

“Gostaria de adquirir a habilidade e a legitimidade para me tornar tutora, pois vejo a educação a distância como uma das profissões do futuro com muitas possibilidades e poucos profissionais, ainda” (aluno 36).

“Aprender essa prática docente que a cada dia é mais utilizada nas grandes empresas como forma de atingir o maior número de funcionários com capacitação direcionada para suas funções, visando também diminuir os custos com deslocamento de funcionários. Essa nova modalidade de ensino só tende a crescer, criando a necessidade de profissionais preparados para orientar e acompanhar os alunos e eu quero estar entre os profissionais capacitados para exercer essa função, porque acredito que a tendência de aumentar os cursos em forma de EaD só é ilimitada” (aluno 7).

As respostas categorizadas neste item apontam para uma perspectiva de ocupação profissional vislumbrada através da modalidade à distância. Além disso, demonstra o interesse em se capacitarem para atuar naquilo que consideram como uma inovação profissional na área da docência. Segundo Almeida (2005), a formação para EaD englobam aspectos fundamentais à sua prática e isso inclui habilidades, funções, papéis, atribuições e um posicionamento reflexivo frente ao que vai ser desempenhado.

Confiança no que vai ser exposto durante o curso - credibilidade

“Acredito que o curso irá trazer segurança a minha prática como tutora acrescentará informações, metodologias e enriquecerá minha prática, pois apesar de já trabalhar com a plataforma moodle ainda tenho muito que aprender como Tutora” (aluno 43)

“Acredito que o aprendizado a distância é a marca para um futuro próximo. Temos que estar atentos às mudanças e aprendermos sobre as novas tendências. Minha expectativa é o conhecimento e a interação com o novo conceito. Com certeza este curso vai me colocar a frente de conhecimentos e tornar-me apta a trabalhar na área” (aluno 4).

Noto que pelas manifestações dos Alunos 4 e 43 são atribuídos sentimentos de confiança e segurança, pois será através do curso que estaram aptos ao exercício da prática tutorial. Há uma valorização do curso.

Formação profissional continuada

“Como aluna de curso semipresencial, posso afirmar que é uma modalidade muito interessante de ensino. Quero ampliar minha experiência como tutora, o leque de ferramentas é amplo no Ambiente Virtual de Aprendizagem, e estou ampliando meus conhecimentos” (aluno 47).

“Visto que esta nova modalidade de ensino esta se consolidando como uma prática eficaz de ensino e por adorar inovações tecnológicas e atuar no meio acadêmico espero aproveitar o máximo possível de conhecimento ao longo do desenrolar do curso” (aluno 38).

“Conhecer um pouco mais sobre a parte técnica, pedagógica e conhecer de que forma acontece o acompanhamento na aprendizagem de cada aluno” (aluno 51).

Nesta perspectiva de formação continuada simbolizada pelas representações dos Alunos 38, 47 e 51 remeto-me a Alarcão (1999) que afirma que o profissional deve buscar meios de capacitar-se a fim de desempenhar seu papel da melhor forma possível em prol do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos na observância de uma postura reflexiva.

- Conhecimento acerca do trabalho de tutoria em EaD

Ao serem questionados sobre o conhecimento prévio acerca do trabalho de tutoria em cursos à distância, obteve-se os seguintes resultados: 59 cursistas conhecem parcialmente, 30 conhecem de alguma forma, 18 não sabem em que consiste e 1 não opinou.

Tabela 12 – Comparativo das respostas obtidas referente ao conhecimento sobre o trabalho de tutoria

	2010.1 – 67 cursistas	2010.2 – 50 cursistas
Indicadores de resposta		
Sim	20	19
Não	12	6
Parcialmente	34	25
Não opinou	1	---

Esses dados são interessantes, pois permiti a equipe técnica (tutores e coordenadores) elaborar uma proposta de formação a fim de desenvolver atividades voltadas a aprendizagem do aluno de tal forma que tenha melhor aproveitamento do curso. Nos processos educativos à distância o trabalho desempenhado pelo tutor é considerado de fundamental importância para o sucesso do curso e aprendizagem dos alunos. Para Andrade (2010), o trabalho de tutoria é vislumbrado através da dinâmica da

EaD e das relações estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem, mediado pelos artefatos tecnológicos, no intuito de diminuir as distâncias físicas, geográficas e temporais.

- Habilidades, saberes e competências desenvolvidas durante o curso

Neste item os alunos foram solicitados a assinalar a alternativa referente ao que consideram que iriam desenvolver durante o curso. E manifestaram de várias formas, sintetizadas na tabela a seguir:

Tabela 13 – Comparativo das respostas obtidas referente as habilidades, saberes e competências

	2010.1 – 67 cursistas	2010.2 – 50 cursistas
Indicadores de resposta		
Acompanhamento da aprendizagem	1	---
Considera gestão, pedagógica e avaliação	11	10
Considera técnicas e pedagógicas	5	13
Considera técnicas, pedagógicas e acompanhamento da aprendizagem	10	4
Considera técnicas, pedagógicas, acompanhamento e avaliação	6	6
Considera todas as alternativas	19	9
Pedagógica	2	3
Técnicas	12	5
Não opinou	1	---

Todos os elementos colocados a disposição dos alunos para averiguação são passíveis de serem desenvolvidos durante o curso, pois a proposta do curso engloba tais aspectos. Os alunos necessitam ao termino da formação: conhecer e manusear a Plataforma MOODLE e as ferramentas interativas, acompanhar a aprendizagem do aluno, promover o dialogo entre os alunos e demais membros da equipe quando necessário, gerenciar o ensino, emitir relatórios a coordenação ao ser solicitado,

participar do processo avaliativo, dentre outros. São aspectos fundamentais a sua atuação enquanto tutor.

4.2.2.2 Questionário Final

O segundo questionário adotado foi aplicado no encontro presencial de encerramento do Curso de Formação de Tutores do IFCE. Com objetivo de estabelecer uma avaliação qualitativa acerca do mesmo pelos alunos. Tomou como base, no período 2010.1, uma amostra de 73 alunos do universo de 188 cursistas. Vale ressaltar que a proposta inicial era de utilizar apenas as mesmas 67 pessoas que haviam participado da primeira aplicação de questionário, no entanto 6 alunos apresentaram interesse espontâneo e, sendo considerada essa demanda relevante, os mesmos foram incluídos na pesquisa. No período 2010.2, dos 120 estudantes 50 se propuseram a contribuir com a pesquisa respondendo aos questionários, também aplicados no encontro presencial de encerramento do curso. Acrescenta-se que as pessoas que aderiram na aplicação do questionário inicial foram as mesmas que contribuíram com o questionário final emitindo suas opiniões acerca do proposto.

Esse questionário foi organizado em blocos de informações que contemplasse a dinâmica do curso na íntegra. Vale ressaltar que o critério de escolha dos itens de avaliação está respaldado na literatura onde são recorrentes os estudos acerca destes pontos. Acrescenta-se que a avaliação foi realizada pelos alunos/cursistas. Para cada item dos blocos serão avaliados de acordo com os indicadores: atende totalmente, atende parcialmente, não atende e indiferente. Tais blocos estão estruturados da seguinte maneira:

- Análise do curso: adequação aos objetivos do curso; adequação das competências de formação do tutor de acordo com o IFCE – interação com os alunos, auxiliar os alunos na realização das tarefas, constância de feedback, agendamento de chats, agir com ética, consulta ao professor-conteudista sobre a disciplina e avaliação qualitativa e quantitativa; relação entre os conhecimentos aprendidos e o exercício da prática profissional;

- Material didático: linguagem; aparência visual do material didático; acesso ao material didático; clareza na exposição das questões; indicações bibliográficas e sites de pesquisa; sugestões de vídeos e áudios; atividades e exercícios sobre os textos; fóruns e chats de discussões;
- Ferramentas (solicitado ao aluno que citasse as ferramentas utilizadas no decorrer do curso e em seguida as avaliasse);
- Avaliação da aprendizagem (citasse e avaliasse os métodos avaliativos de aprendizagem utilizados durante o curso);
- Trabalho do Tutor: cronograma de atividades; feedback dado aos questionamentos realizados; interação tutor-aluno; domínio de conteúdo tutorado; discussões nos fóruns e chats; incentivo a prática profissional na EaD;
- Encontros presenciais mediado pelo tutor: domínio de conteúdo; procedimentos didáticos adotados nos encontros presenciais em conformidade com as especificações da EaD; esclarecimento a respeito da distribuição e quantidade de atividades/tarefas previstas pelo material didático; aproveitamento quantitativo e qualitativo do tempo nos encontros presenciais; demonstrou compromisso político-pedagógico com o curso de EaD; estabelece relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional, sempre que possível;
- Infraestrutura: infraestrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso de formação de tutores; instalações físicas nos encontros presenciais; distribuição do material didático; acesso a Plataforma MOODLE e ao site: www.dead.ifce.edu.br/~capacitacao-dead/; acervo bibliotecário e multimídia;
- Gestão do Curso de Formação para tutor (solicitado a análise dos alunos dos aspectos positivos e negativos considerados pelos mesmos);
- Tempo dedicado ao estudo pelo aluno (auto-avaliação);

• Contribuição do Curso para sua formação profissional (auto-avaliação)

As tabelas que representam as recorrências de respostas são distribuídas em cada bloco, de acordo com a quantidade de pessoas que aderiram a cada critério estabelecido de avaliação. Segue a exposição dos blocos:

a) Análise do curso

A análise do curso pelo alunado foi procedida tomando como base os seguintes quesitos:

Tabela 14 – Comparativo das respostas obtidas referente a análise do curso

ANÁLISE DO CURSO			
	Crítérios	Turma 2010.1	Turma 2010.2
Adequação Aos Objetivos Do Curso	Atende Totalmente	60	45
	Atende Parcialmente	13	5
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não opinou	---	---
Adequação Das Competências De Formação Do Tutor Ao Padrão Adotado Pelo IFCE	Atende Totalmente	57	46
	Atende Parcialmente	15	4
	Não Atende	---	---
	Indiferente	1	---
	Não opinou	---	---
Relação Entre Os Conhecimentos Aprendidos E O Exercício Da Função De Tutor Na Prática Profissional	Atende Totalmente	45	44
	Atende Parcialmente	25	6
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	1	---

Em ambos os semestres os alunos afirmaram que o curso atende totalmente ao que foi proposto para realizar no transcorrer do mesmo seguindo os parâmetros norteadores de formação do tutor para IFCE. Contudo, ao longo da pesquisa foram detectados depoimentos e observações contrárias, inclusive sugestões de melhoria do mesmo.

A opinião geral sobre o curso foi expressa livremente em tópico subjetivo. Os resultados foram agrupados em categorias conforme disposto a seguir.

Apazibilidade em relação ao curso:

Turma 2010.1

“Achei o curso bastante completo e gostei muito da estrutura das aulas. Gostei muito das atividades wiki e quis, pois não conhecia na prática.” (aluno 1)

“Conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE e termos antes pouco usados e conhecidos foi excelente.” (aluno 4)

“Além do manuseio das novas tecnologias, foi uma ótima oportunidade de rever conceitos essenciais da prática pedagógica, como avaliação, interação.” (aluno 23)

“O que achei mais interessante foram as atividades de prática do MOODLE, utilizando as ferramentas do ambiente.” (aluno36)

“Achei a avaliação através dos LV's o mais pertinente.” (aluno 40)

“As práticas no MOODLE foram o mais interessante.” (aluno47)

Turma 2010.2

“Achei tudo interessante, pois nunca tinha visto a plataforma moodle em um curso à distância. Mas o que achei mais útil pra mim foi o aprendizado das ferramentas.” (aluno 3)

“As ferramentas utilizadas e as formas de avaliação LV's foram fundamentais para o sucesso do curso.” (aluno 6)

“Minha avaliação do curso é muito positiva. Achei as tarefas e atividades muito pertinentes e acredito que estão dentro daquilo que se deve exigir nos pólos.” (aluno 12)

“Foi um curso dinâmico. Principalmente a prática do moodle. Conhecer as ferramentas utilizadas nos possibilitou ampliar os conhecimentos.” (aluno 39)

“Acho ótimo a parte prática.” (aluno50)

Neste quesito, percebi o deslumbramento dos alunos com relação ao curso e as ferramentas disponíveis para manuseio, que para alguns representou o primeiro contato. Isso sinaliza aos saberes necessários na prática tutorial à distância. De acordo com Almeida (2005), Belloni (2006) e Souza (2008) é de fundamental importância para o tutor que tenha domínio das ferramentas no sentido de utilizá-los em prol do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito às discussões sobre os conteúdos trabalhados. É através das ferramentas que os tutores podem abordar questões complementares ou disponibilizar outras formas de apresentar um determinado conteúdo. Belloni (2006), também enfatiza a necessidade de conhecer os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e plataforma na qual irão desenvolver suas atividades tutoriais, no sentido inclusive de auxiliar o aluno no manuseio.

Ponderações sobre melhorias no curso:

Turma 2010.1

“A maior problemática foi o chat, pois realmente é muito dinâmico.” (aluno 1)

“Acrescentaria informações quanto a teoria de EaD e sobre o AVA.” (aluno 2)

“Acho que deveria haver mais práticas presenciais e utilização das ferramentas de interação.” (aluno 3)

“Acrescentaria mais aulas presenciais e um telefone disponível para consultas e tira-dúvidas. Também modificaria o tempo dos chats. Ter uma sala com computador e internet no IFCE ajudaria.” (aluno 4)

“Sugiro que possamos praticar com alunos situações simuladas, em dupla, por exemplo.” (aluno 23)

“Acrescentaria um pouco mais de atividades práticas às aulas presenciais” (aluno30)

“Eu acrescentaria o tema ‘ética em EaD’.” (aluno 49)

“Acrescentaria um acompanhamento mais contundente nas realizações de tarefas, em que o tutor possa interagir mais com você virtualmente no dia-a-dia.” (aluno 61)

“Acredito que o sistema de avaliação desse instituto deveria ter sido melhor trabalhado.” (aluno 66)

Turma 2010.2

“Acrescentaria mais práticas. São bastante proveitosas.” (aluno 5)

“Acrescentaria no curso o uso de videoconferências.” (aluno 39)

“Apenas não gostei das mudanças de horário dos encontros presenciais.” (aluno 44)

“Solicito mais temas de fóruns específicos da área de formação da turma.” (aluno 45)

Vê-se, portanto, que as falas são recorrentes na abordagem da eficiência do curso, em especial, quanto à introdução e familiarização de conceitos das novas tecnologias disponíveis às práticas pedagógicas. As práticas constituíram foco de grande apazibilidade, sendo requerida maior utilização dessa estratégia, como sugestão de melhoria ao curso. Outras propostas de melhoria quanto ao tempo dos chats também foram frequentes.

Na Turma 2010.1, o tópico subjetivo foi respondido por 51 sujeitos, dentre os quais 40 destacaram aspectos aprazíveis e elogios ao curso, frente a 11 que ressaltaram as falhas no processo e apontaram possíveis aspectos a serem melhorados.

Vale ressaltar que na Turma 2010.2, dentre os 50 alunos pesquisados, todos responderam o tópico subjetivo quanto à análise do curso. Destes, 19 colocaram satisfação plena, chegando a caracterizar o curso como completo, sem necessidades de alterações; 10 consideraram o principal ponto positivo como sendo o aprendizado das ferramentas; 7 elogiaram as atividades práticas; 6 destacaram a relevância das

avaliações por LV's; 4 ressaltaram o fator positivo da interação proporcionada entre os grupos; 2 acrescentariam videoconferências e 2 demonstraram insatisfação quanto a mudanças e horário e adequação do conteúdo dos fóruns às áreas de formação dos alunos, respectivamente.

b) Material didático utilizado durante o curso

A respeito do material didático adotado pelo curso, foram estabelecidos indicadores como critérios para viabilizar a avaliação pelo corpo discente. São eles:

Tabela 15 – Comparativo das respostas obtidas referente ao material didático

MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO DURANTE O CURSO			
	Crítérios	Turma 2010.1	Turma 2010.2
Linguagem	Atende Totalmente	58	49
	Atende Parcialmente	14	1
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não opinou	1	---
Aparência Visual do Material Didático	Atende Totalmente	58	43
	Atende Parcialmente	12	6
	Não Atende	1	1
	Indiferente	1	---
	Não opinou	1	---
Acesso ao Material Didático	Atende Totalmente	49	42
	Atende Parcialmente	21	8
	Não Atende	2	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	1	---
Clareza na Exposição das Questões	Atende Totalmente	51	44
	Atende Parcialmente	21	6
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	1	---
Indicações de Bibliografias e Sites de Pesquisa	Atende Totalmente	45	34
	Atende Parcialmente	27	15
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	1
	Não Opinou	1	---
Sugestões de Vídeos e Áudios	Atende Totalmente	31	27
	Atende Parcialmente	37	17
	Não Atende	4	3
	Indiferente	---	2
	Não Opinou	1	1
Indicações de Leituras	Atende Totalmente	37	26

Complementares	Atende Parcialmente	33	21
	Não Atende	2	1
	Indiferente	---	2
	Não Opinou	1	---
Atividades e Exercícios sobre os Textos	Atende Totalmente	57	40
	Atende Parcialmente	14	9
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	2	1
Fóruns e Chats de Discussões	Atende Totalmente	48	41
	Atende Parcialmente	24	8
	Não Atende	1	1
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	---	---

Foi designado, ainda, um tópico subjetivo para as colocações que se fizessem pertinentes quanto ao material didático. Os resultados obtidos foram agrupados nas seguintes categorias:

Aprovação do material didático:

Turma 2010.1

“Material didático objetivo e adequado.” (aluno36)

“Material muito bom. Indicações bibliográficas boas, com textos que ampliam a visão quanto a relevância da EaD.” (aluno 40)

“Os textos sugeridos complementaram de forma eficiente o aprendizado das aulas.” (aluno 66)

Turma 2010.2

“A bibliografia indicada ao final de cada aula é completa e interessante para que conheçamos mais sobre a área.” (aluno 10)

“O material didático foi de fácil entendimento.” (aluno 43)

Aspectos criticados no material didático:

Turma 2010.1

“Acho que em um curso assim deveríamos receber uma apostila com o material das aulas todo impresso.” (aluno 09)

“Sugiro que o material didático se atente às questões gramaticais.” (aluno 37)

“O material é excelente, mas precisamos de pesquisas extras.” (aluno39)

“Deveria haver maior número de referências bibliográficas para estudo.” (aluno42)

“Dois ou três textos não pude ler por não conseguir acessá-los.” (aluno57)

“Poderia haver textos mais consistentes, como monografias e dissertações on line.” (aluna 58)

“O conteúdo poderia ficar disponível em formato impresso.” (aluno65)

“Há vários erros de digitação e as imagens poderiam ser mais ‘reais’.” (aluno 72)

Turma 2010.2

“O material didático poderia ter maior profundidade.” (aluno 1)

“Deveria ser sempre em PDF ou Word. Não consegui abrir arquivos de mp4.” (aluno 08)

“O material é bem elaborado, mas houveram falhas de português nos textos.” (aluno 19)

“Seria interessante se usasse mídias diversificadas.” (aluno 20)

“Não consegui acessar vídeos e áudios.” (aluno 31)

“O material didático poderia ter o visual melhorado, para se tornar mais atrativo.” (aluno 36)

“Seria interessante que fosse entregue em forma de apostila impressa.” (aluno 43)

Conforme exposto, as contribuições mencionadas pelos sujeitos sobre o material didático ressaltam aspectos negativos sobrepondo os aspectos positivos. Falhas gramaticais e/ou de digitações foram severamente criticadas, assim como as dificuldades de acesso ao formato visual e virtual. Sugestões de distribuição do texto impresso também foram recorrentes.

Carece de algumas ponderações acerca do material didático haja vista sua importância para o processo de ensino e aprendizagem à distância. Saliento que o material em questão deve ser cuidadosamente elaborado para evitar problemas na compreensão que por ventura impossibilite a aprendizagem do aluno. Sendo necessárias revisões constantes a fim de impedir erros que influencie na aquisição do conhecimento. Tais revisões englobam aspectos relacionados às correções gramaticais, ortográficas e de pontuação; adequação dos conteúdos ao tema central sem haver sobrecarga de informações excedentes; articulação entre os conteúdos como meio constante de ativação do conhecimento havendo associação entre os conteúdos; e atualização dos conteúdos, dados estatísticos e referenciais adotados para fundamentação teórica das aulas (FRANCO, 2007).

Belloni (1999) caracteriza o material didático pela importância que tem em reorganizar o processo de ensino com o intuito de promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem. Isso implica necessariamente em conceber

estratégias adequadas de utilização, e essas estratégias devem ser parte integrante do material de estudo com o objetivo de orientar e de facilitar a aprendizagem autônoma. Franco (2007) afirma que ao produzir-los é preciso pensar em uma abordagem pedagógica que permita desenvolver a capacidade reflexiva do aluno, integrando o conhecimento prático e teórico relacionado ao seu contexto de atuação.

c) Ferramentas Adotadas no Decorrer do Curso

Neste item é necessário esclarecer acerca das ferramentas adotadas durante curso e pontuar aspectos teóricos e práticos de sua aplicabilidade. Observe o quadro a seguir:







Tabela 16 – Ferramentas interativas no MOODLE

Módulo 3 – Ferramentas interativas no MOODLE e prática de tutoria		
FERRAMENTA	CONCEITO	APLICABILIDADE NO CURSO
CHAT (Bate-papo virtual)	Segundo Leal (2007), trata-se de um espaço conversacional virtual que permite que duas ou mais pessoas, tutor e alunos, dialoguem numa perspectiva síncrona sobre temas, questões pertinentes ao contexto educacional, mediante troca de mensagens escrita (envio e recebimento) com auxílio de computadores em redes na internet.	Mediado pelo tutor. Essa ferramenta foi apresentada aos alunos conceitualmente e na prática. O tutor responsável por cada turma agendou Chat's onde foi possível compreender sua dinâmica articulada à temática abordada durante o mesmo.
FÓRUM	Lopes (2006) afirma que é uma ferramenta interativa assíncrona, onde é possível debater sobre um determinado tema através de manifestações de opiniões, ideias e conceitos de forma escrita auxiliada por computadores em rede na internet. OBS: Lopes (2006) e Leal (2007) sugerem à articulação entre essas duas ferramentas (Chat e Fórum) a fim de abordar questões complementares que contribuam para aquisição da aprendizagem e esclarecimento de dúvidas por parte dos alunos.	Mediado pelo tutor. Para cada módulo disponibilizado, o tutor abria o Fórum para discutir questões relacionadas ao tema central. Geralmente era colocada uma indagação ou afirmação e solicitado aos alunos que se manifestassem.
WIKI	Segundo Gomes (2007) é um software gerenciador de conteúdos que na realidade, opera como um site e representa um novo passo na evolução da internet, porque com ele os usuários passam a ser, ao mesmo tempo, autores, editores e leitores.	Demonstração prática. Foi solicitado aos alunos que criassem e interagissem através desta ferramenta. Emitindo opiniões, disponibilizando link relacionados à temática central (EaD), postagem mensagens, enfim gerenciassem os conteúdos.
QUIZ	De acordo com Gomes (2007), é uma ferramenta de avaliação online que pode ser utilizada em diferentes espaços acadêmicos e sua aplicação dependerá do objetivo proposto.	Demonstração prática. Foi disponibilizada uma avaliação sobre o curso e o processo de aprendizagem onde os alunos teriam que assinalar e emitir suas opiniões.

Outra ferramenta apresentada aos alunos neste módulo são as *Learning Vectors* (LVs), vetores de aprendizagem, são representações geométricas vetoriais desenvolvidas para auxiliar o processo de avaliação qualitativo e quantitativo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem dos alunos realizado pelo tutor (SALES et al,

2008). Essa ferramenta é adotada pelo IFCE como recurso de avaliação nos cursos na modalidade à distância. Exposto no quadro a seguir:

Tabela 17 – *Learning Vectors* (Vetores de aprendizagem)

LV Ícone	CATEGORIZAÇÃO DAS MENSAGENS/ARQUIVOS ANEXADOS
	Muito Bom <ul style="list-style-type: none"> Reflexões aprofundadas; Interações/Postagens por meio de "Mensagens/Arquivos anexados" que podem apresentar, além de respostas e comentários, significativos questionamentos, ou mesmo, sínteses de idéias que surgem na discussão/aprendizagem do tema proposto, gerando mais interações.
	Bom <ul style="list-style-type: none"> Boas reflexões; Interações/Postagens por meio de "Mensagens/Arquivos anexados" que apresentam respostas e comentários significativos para discussão/aprendizagem do tema proposto.
	Regular <ul style="list-style-type: none"> Razoáveis reflexões; Interações/Postagens por meio de "Mensagens/Arquivos anexados" ainda limitados e de forma superficial acerca do tema proposto para a discussão/aprendizagem.
	Fraco <ul style="list-style-type: none"> Reflexões vazias de conteúdo; Interações/Postagens por meio de "Mensagens/Arquivos anexados" que pouco agregam valor à discussão/aprendizagem do tema proposto.
	Não Satisfatório <ul style="list-style-type: none"> Aprendiz que assume posição passiva; Interações/Postagens por meio de "Mensagens/Arquivos anexados" que em nada contribuem para a discussão/aprendizagem do tema proposto limitando-se a enviar mensagens de concordância ou arquivos anexados sem originalidade.
	Mensagens/Arquivos anexados que não agregam notas <ul style="list-style-type: none"> Mensagens/Arquivos anexados sem relação com o tema proposto. Mensagens de esclarecimentos, saudações, recados, agradecimentos etc.

Fonte: Apresentação do 1º Encontro presencial do Curso de Formação de Tutores.

Segue as especificações dos dados coletados. Em linhas gerais, o quadro abaixo coloca os dados quantitativos obtidos neste tópico:

Tabela 18 – Comparativo das respostas obtidas referente as ferramentas adotadas durante o curso

FERRAMENTAS ADOTADAS NO DECORRER DO CURSO			
	Critérios	Turma 2010.1	Turma 2010.2
Opinião dos Alunos, em Linhas Gerais, Quanto às Ferramentas Utilizadas	Atende Totalmente	46	42
	Atende Parcialmente	9	4
	Não Atende	2	1
	Indiferente	1	---
	Não opinou	15	3

Na Turma 2010.1, as opiniões obtidas em pergunta aberta sobre as ferramentas adotadas remetem aos seguintes dados: fóruns, atividades presenciais, wiki, quiz e tarefas LV's são mencionadas com elogios de forma recorrente; enquanto os chats são os principais focos de crítica, chegando a serem definidos por 9 pessoas como não atendendo à proposta educacional – o que é atribuído por alguns à dificuldade do gerenciamento de tempo dessa ferramenta. As sugestões se dão no intuito de destinar maior carga-horária aos chats e melhor distribuição dos participantes em cada grupo de conversação.

Os dados da Turma 2010.2 corroboram a esta perspectiva uma vez que apontam novamente as dificuldades no chat constituindo a maior causa de críticas a esta modalidade. Houveram referências negativas de 8 sujeitos, em especial quanto à rapidez das mensagens e as dificuldades de acesso.

Seguem abaixo algumas falas pertinentes:

Dificuldades Relacionadas ao Chat

Turma 2010.1:

“Pra mim o único que não atendeu às expectativas foi o chat.” (aluno 5)

“Dentro do ambiente virtual o chat foi o mais difícil. Seu tempo deveria ser aprimorado e poderia ser melhor distribuído a quantidade de participantes em cada grupo de conversação.” (aluno 39)

“Eu modificaria o chat pois, ao participar, verifiquei que o mesmo é muito acelerado, dificultando a interação entre os cursistas.” (aluno 73)

Turma 2010.2:

“Comecei a entrar num chat às 19:40h e quando consegui realmente acessar já contava 20:03h no sistema, o que me impediu de participar, mesmo tendo acessado 40 minutos após seu início.” (aluno 34)

“Senti dificuldades em relação ao chat, especialmente pela velocidade das mensagens. Também achei que os participantes não objetivaram a discussão no tema proposto.” (aluno 35)

Percebo a dificuldade que alunos tiveram no manuseio da ferramenta CHAT. Isso se dá em virtude do caráter conversacional e dinâmico das mensagens postadas. Trata-se de um fluxo intenso de manifestações entre tutor-aluno, aluno-aluno. O Chat não pode ser compreendido como sendo uma aula virtual, pelo contrário deve ser trabalho questões relacionados aos conteúdos de tal forma que os envolvidos possam dialogar, expor suas ideias e opiniões e propor outros temas sem uma postura unilateral.

Com relação ao descontentamento dos alunos é de fundamental importância identificar possíveis pontos não trabalhados durante o Chat, ou mesmo, de forma inadequada.

d) Instrumentos de Avaliações de Aprendizagem Utilizados no Curso

Considero importante mencionar que avaliação da aprendizagem ocorreu de forma processual. Em todos os módulos foram realizadas atividades como: discussões nos fóruns e chats; uso prático das ferramentas quiz e wiki e atribuída notas através das LVs. E, no final do curso no último encontro presencial foi realizada uma avaliação presencial com quesitos objetivos e subjetivos. De acordo com Morgan e O'Reilly (apud Pallof e Pratt, 2004), o propósito da avaliação dispensada ao aluno é dar apoio e feedback necessários à ampliação de sua aprendizagem e relatar o que já foi realizado.

As respostas obtidas neste quesito foram de ordem subjetiva. Por ter sido notória a recorrência de temas, conforme as convergências, pode-se dizer, da Turma 2010.1, que 56 pessoas mencionaram as tarefas e atividades postadas no ambiente virtual, como uma entrevista com profissionais de EaD, a construção de um cronograma de estudo e a participação em fóruns; apenas 2 citaram as tarefas LV's, 3 pessoas afirmaram não conseguir identificar quais foram as atividades avaliativas e 12 pessoas não responderam a este quesito.

As contribuições da Turma 2010.2 foram emitidas por 47 dentre 50 alunos, sendo que 36 apenas citaram as formas de avaliação utilizadas, sem atribuir juízo de valor; 6 pessoas consideraram as avaliações de forma positiva; e 5 pessoas mencionaram as LV's como relevantes dentro do processo. Vale ressaltar que nesta turma não houve nenhuma atribuição de conotações negativas às avaliações adotadas no curso.

Considera-se válido transcrever algumas falas referentes às avaliações, sendo que estas se segmentam em duas categorias de acordo com a conotação positiva ou negativa que as pessoas atribuíram, conforme exposto a seguir:

Aspectos Considerados Favoráveis das Avaliações Adotadas

Turma 2010.1:

“A entrevista com um profissional de EaD foi de grande importância para conhecermos mais esta nova modalidade de ensino.” (aluno34)

“A avaliação aconteceu com bastante precisão, logo após as postagens das atividades e a participação nos fóruns foi emitida a nota.” (aluno 65)

Turma 2010.2:

“As avaliações foram organizadas e de acordo com o material de estudo do curso.” (aluno 8)

“A avaliação foi contínua. Através de chats, fóruns, wiki, tarefas e a avaliação final foi presencial.” (aluno 12)

“Foram realizadas da melhor forma possível. O feedback era constante e avaliações virtuais e presenciais foram satisfatórias.” (aluno 16)

“Achei muito interessante as avaliações através de LV’s.” (aluno 47)

O reconhecimento positivo dos alunos acerca da avaliação realizada demonstra a clareza como foi tratado o processo avaliativo pelo tutor. Isso é sintetizado por Pallof e Pratt (2004) ao associar a capacidade de avaliação feita pelos alunos à proposta do curso, como:

“(…) se o curso for elaborado com diretrizes e objetivos claros, se as tarefas e atividades forem relevantes não só para a matéria estudada mas para a vida dos alunos e, finalmente, se os alunos entenderem o que se espera deles, a avaliação estará de acordo com o curso como um todo, deixando de ser uma tarefa isolada e incômoda. Quando o curso e a avaliação estão alinhados, os professores e os alunos ficam mais satisfeitos com o resultado do processo de aprendizagem. Quando isso não ocorre, os alunos podem frustram-se” (pág. 116).

Conotação Negativa Atribuída às Avaliações Adotadas

Turma 2010.1:

“A avaliação de aprendizagem foi mal encaminhada.” (aluno 39)

“Num primeiro momento nos deixou na dúvida quanto à validade do acesso pois registrava faltas não ocorridas de alguns alunos.” (aluno 40)

Turma 2010.2:

(Nenhuma menção)

Vale destacar, a necessidade de esclarecer a turma no primeiro encontro presencial sobre os critérios avaliativos dos cursos, para evitar problemas no decorrer do processo. Isso pode ser realizado através da exposição qualitativa e quantitativa dos

aspectos teóricos e práticos das atividades desenvolvidas. A avaliação é centrada no aluno e dirigida pelo tutor.

e) Condições de Trabalho do Tutor

O trabalho realizado pelo tutor do Curso de Formação de Tutores do IFCE foi avaliado pelos alunos tomando como base os indicadores abaixo descritos:

Tabela 19 – Comparativo das respostas obtidas referente as condições de trabalho do tutor

CONDIÇÕES DE TRABALHO DO TUTOR			
	Critérios	Turma 2010.1	Turma 2010.2
Cronograma das Atividades	Atende Totalmente	61	44
	Atende Parcialmente	12	5
	Não Atende	---	1
	Indiferente	---	---
	Não opinou	---	---
Feedback Dado aos Questionamentos Realizados	Atende Totalmente	52	47
	Atende Parcialmente	20	3
	Não Atende	1	---
	Indiferente	---	---
	Não opinou	---	---
Interação Tutor-Aluno	Atende Totalmente	57	48
	Atende Parcialmente	16	2
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	---	---
Domínio do Conteúdo Tutorado	Atende Totalmente	64	49
	Atende Parcialmente	8	1
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	1	---
Discussões nos Fóruns e Chats	Atende Totalmente	52	44
	Atende Parcialmente	20	6
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	1	---
Incentivo à Prática Profissional na EaD	Atende Totalmente	62	44
	Atende Parcialmente	10	6
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	1	---

De modo geral o trabalho conduzido pelo tutor atendeu totalmente aos anseios dos cursistas. O que representa a construção da relação entre tutor e aluno baseado na disponibilidade, capacidade de socialização *on-line* e troca de informações, mediação da aquisição do conhecimento e apoio no transcurso do processo de reflexão da aprendizagem pelo aluno (MAURI; ONRUBA, 2010). Entretanto, houve algumas respostas contrárias a esta afirmação que necessitam ser apresentadas.

Exponho o espaço aberto para outras colocações sobre o trabalho do tutor, na Turma 2010.1, 47 sujeitos de um total de 73, contribuíram com respostas subjetivas, que apontam para aspectos variados, compilados da seguinte forma: 11 pessoas consideraram seus tutores competentes, atribuindo-lhes características afetivas, usando os termos acolhimento e compreensão; mais 11 participantes mencionaram a emissão de feedbacks como sendo de grande relevância; 6 outros sujeitos definiram a frequência do tutor como essencial; 5 participantes queixaram-se da falta de agilidade e/ou disponibilidade do tutor; assim como 5 classificaram o tutor como mediador e outros 5, como agente motivador; as falhas no sistema foram apontadas por 4 pessoas como interferindo no desempenho do tutor.

Na Turma 2010.2, os dados de 26 alunos que responderam espontaneamente ao quesito subjetivo divide-se em 22 alunos que consideraram satisfatório o desempenho do tutor, tecendo elogios e até mesmo características afetivas, e 4 que apontaram falhas no processo de tutoria.

Segue abaixo, em categorias, algumas das falas que subsidiaram este indicador:

Aprazibilidade e/ou Reconhecimento da Relevância do Trabalho do Tutor:

Turma 2010.1:

“A tutora foi muito acolhedora. Fundamental pra nosso envolvimento.” (aluno 03)

“O trabalho da tutora foi de suma relevância no que diz respeito a ‘ficar junto’ mesmo que virtualmente, não nos deixando desestimular por dificuldades ou dúvidas.” (aluno 09)

“Os feedbacks foram muito importantes e eram emitidos com agilidade pela tutora. Isso me deu mais segurança frente aos novos conteúdos.” (aluno 65)

Turma 2010.2:

“A minha tutora é realmente uma referência.” (aluno 35)

“O tutor atuou com ética e foi bastante interativo com os alunos.” (aluno 36)

“Este profissional deveria ser mais valorizado, como por exemplo, trabalhar com a carteira assinada. É necessário buscar a regulamentação da profissão de tutor.” (aluno 43)

É interessante perceber que a disponibilidade do tutor interfere diretamente na relação que aluno estabelece com o curso, principalmente observando que avaliação foi realizada por estes. Maggio (2001), afirma que o tutor é responsável pela apresentação do curso e a mediação do processo de ensino e aprendizagem. E, o mesmo deve atentar-se as particularidades dos alunos e da turma no sentido de estabelecer estratégias que permita ao aluno desenvolver autonomia frente aos propósitos de aprendizagem.

Falhas no Processo de Tutoria:

Turma 2010.1:

“Achei o tutor muito atarefado, faltando disponibilidade. Mas também compreendo ser difícil interagir com frequência e dar feedbacks em uma turma tão grande.” (aluno 05)

“A tutora é muito boa, mas falhas no sistema a impediram de uma participação mais efetiva.” (aluno 10)

“Em relação às discussões em fóruns e chats, a tutora não atendeu satisfatoriamente, devido a sua ausência. Justificou posteriormente que o ambiente estava com problemas.” (aluno 43)

“O tutor tem que se conscientizar que o fato de trabalhar à distância não muda em nada sua dedicação ao curso. Ao contrário, ele deve ser um pesquisador constante e estar atualizado com as ferramentas da web.” (aluno 44)

“Sei da importância de investigar a autonomia, mas acho que os feedbacks, as respostas às dúvidas poderiam ser melhores. Minhas dúvidas muitas vezes não eram respondidas completamente.” (aluno 59)

Turma 2010.2:

“Acredito que a própria dinâmica do curso faz com que o tutor não acompanhe plenamente as atividades.” (aluno 32)

“A exclusividade pode ser em breve uma característica essencial do tutor, dado à seriedade dos cursos em EaD. Não dá pra o tutor acumular diversos empregos e manter a qualidade da atenção dispensada.” (aluno 34).

Percebo que neste item foi recorrente a crítica acerca do feedback dado aos alunos. Trata-se de uma das atribuições do tutor, pois é de fundamental importância para o desenvolvimento do curso e mediação da aquisição do conhecimento pelo aluno.

De acordo com as diretrizes da UAB e os Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância o tutor deve responder aos questionamentos ou mesmo manifestações dos alunos em até 24 horas após ser solicitado, caso contrário compromete o desempenho do aluno no que diz respeito ao envolvimento com curso.

f) Condições dos Encontros Presenciais Mediados pelo Tutor

Quanto aos encontros presenciais mediados pelo tutor, foram estabelecidos os indicadores abaixo como referência para a avaliação:

Tabela 20 – Comparativo das respostas obtidas referente as condições dos encontros presenciais

CONDIÇÕES DOS ENCONTROS PRESENCIAIS MEDIADOS PELO TUTOR			
	Critérios	Turma 2010.1	Turma 2010.2
Domínio de Conteúdo	Atende Totalmente	65	46
	Atende Parcialmente	8	3
	Não Atende	---	1
	Indiferente	---	---
	Não opinou	---	---
Conformidade Dos Procedimentos Didáticos Adotados Nos Encontros Presenciais Com As Especificações Da EaD,	Atende Totalmente	59	42
	Atende Parcialmente	13	8
	Não Atende	---	1
	Indiferente	---	---
	Não opinou	1	---
Esclarecimento Quanto A Distribuição E Quantidade De Atividades/tarefas Previstas Pelo Material Didático	Atende Totalmente	58	48
	Atende Parcialmente	14	2
	Não Atende	1	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	---	---
Aproveitamento Quantitativo E Qualitativo Do Tempo Nos Encontros Presenciais	Atende Totalmente	58	45
	Atende Parcialmente	15	4
	Não Atende	---	1
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	---	---
Demonstração De Compromisso Político-pedagógico Com O Curso De EaD	Atende Totalmente	67	48
	Atende Parcialmente	5	1
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	1	1
Relação Entre Conteúdo (teoria) E A Prática Profissional	Atende Totalmente	63	43
	Atende Parcialmente	8	4
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	2	3

As respostas obtidas em pergunta aberta quanto a comentário subjetivo que se fizesse relevante sobre os encontros presenciais foram emitidas por 24 sujeitos na Turma 2010.1 e organizadas por convergência, como segue adiante: 15 alunos demonstraram satisfação com o desempenho dos tutores nos encontros, considerando ainda que estes reforçassem o conteúdo aprendido na plataforma; 6 relataram insatisfação global diante das aulas presenciais; e 3 reivindicaram mais aulas práticas.

Por sua vez, na Turma 2010.2, apenas 14 pessoas responderam ao tópico, sendo que 7 classificaram as aulas presenciais de modo satisfatório, em especial quanto às práticas e 7 apontaram falhas neste quesito.

A seguir dispomos algumas frases que ilustram este quesito:

Satisfação com as Aulas Presenciais:

Turma 2010.1:

“Pra mim o que mais valeu a pena foi a possibilidade de aprender na prática.” (aluno 17)

“Considero que as práticas foram muito boas, um momento riquíssimo.” (aluno 22)

Turma 2010.2:

“Gostaria que houvessem mais encontros presenciais. Foram muito bons.” (aluno 3)

“As interações nos encontros presenciais nos deram oportunidades maravilhosas.” (aluno 10)

“É um momento de interação muito rico entre os agentes do curso.” (aluno 12)

Dificuldades relacionadas aos Encontros Presenciais

Turma 2010.1:

“Tivemos aulas em que a sala estava ocupada, ou seja, o planejamento de horários não foi obedecido.” (aluno 39)

“Os primeiros encontros foram mais proveitosos.” (aluno 46)

“Os dias e horários são complicados para quem trabalha durante a semana.” (aluno 53)

“Os problemas de ordem técnica perturbaram um pouco.” (aluno 57)

Turma 2010.2:

“No segundo encontro tivemos problemas com alguns computadores (aluno 20)

“Em relação aos encontros presenciais, ficou a dever o aspecto técnico. Os computadores estavam sempre com a conexão caindo.” (aluno 24)

“Só achei que o último encontro acumulou muitas atividades, para ter caráter avaliativo. Ficou muito corrido” (aluno 32)

O encontro presencial na dinâmica deste curso esta associado a atividades práticas e avaliativas, porém é de suma importância que o planejamento seja adequado a quantidade de atividades a serem desenvolvidas bem como a manutenção dos aspectos técnicos.

g) Condições de Infra-estrutura

Em relação ao quesito de infra-estrutura, foram adotados indicadores como critérios de avaliação – dos quais decorreram os resultados expostos abaixo:

Tabela 21 – Comparativo das respostas obtidas referente as condições de infra-estrutura

CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA			
	Critérios	Turma 2010.1	Turma 2010.2
Infra-estrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso de formação de tutores	Atende Totalmente	45	25
	Atende Parcialmente	27	22
	Não Atende	1	3
	Indiferente	---	---
	Não opinou	---	---
Instalações Físicas Nos Encontros Presenciais	Atende Totalmente	45	27
	Atende Parcialmente	27	21
	Não Atende	---	1
	Indiferente	---	---
	Não opinou	1	1
Distribuição Do Material Didático	Atende Totalmente	47	35
	Atende Parcialmente	15	12
	Não Atende	4	---
	Indiferente	1	1
	Não Opinou	6	2
Acesso À Plataforma Moodle E Ao Site (dead.ifce.edu.br/~capacitacao-dead/)	Atende Totalmente	32	31
	Atende Parcialmente	40	18
	Não Atende	---	---
	Indiferente	---	---
	Não Opinou	1	1

Acervo Bibliotecário E Multimídia Disponíveis	Atende Totalmente	38	26
	Atende Parcialmente	27	21
	Não Atende	2	---
	Indiferente	3	---
	Não Opinou	3	3

Os alunos foram solicitados a avaliar a infra-estrutura do curso considerando aspectos tecnológicos; instalações físicas; distribuição de material didático; acesso à Plataforma MOODLE e o site (www.dead.ifce.edu.br/~capacitacao-dead/); acervo bibliográfico e multimídia disponíveis. Neste item a avaliação dos alunos em ambas as turmas ficou dividida entre os indicadores de atende totalmente e atende parcialmente, em decorrência de alguns problemas pontuais no transcorrer do curso, tais como: reestruturação da Plataforma MOODLE, adequação do site e disponibilização de espaços para encontros presenciais. Isso é observado tanto na avaliação objetiva quanto na avaliação subjetiva.

Ainda, sobre a infra-estrutura, foram obtidos a partir das contribuições de 27 alunos da Turma 2010.1, os seguintes dados em pergunta aberta: 17 pessoas queixaram-se de dificuldades de acesso à Plataforma MOODLE, seja por indisponibilidade total ou por encontrar-se “em manutenção”; 5 alunos colocaram que não houveram computadores suficientes para a realização de prática, chegando à proporção de dois a três pessoas por máquina; 3 alunos afirmaram que as turmas presenciais eram muito cheias, dificultando o aproveitamento; e 2 participantes sugeriram suporte técnico para as aulas presenciais.

Na Turma 2010.2, por sua vez, apenas 12 alunos responderam ao quesito subjetivo, totalizando 5 alunos que queixaram-se da quantidade de computadores em sala de aula, considerando que esta foi insuficiente; 4 que consideraram o espaço físico pequeno; e 3 sujeitos que classificaram como insatisfatória a conexão de internet.

Constituiu-se, portanto, uma única categoria, cujo foco foi às críticas e queixas em relação à infra-estrutura. Abaixo coloco algumas frases que se destacaram neste contexto:

Turma 2010.1

“O site ficou às vezes fora do ar, inclusive na aula de videoconferência” (aluno36)

“Faltou internet – quando foi aconselhado pela formadora que os alunos trouxessem seus próprios notebooks!!!” (aluno 39)

“Deveria ser incentivado que os alunos trouxessem seus próprios notebooks para terem condição de acesso à web.” (aluno 44)

“Os computadores não estavam em número suficiente para atender a todos.” (aluno 47)

“O moodle teve constantes problemas de acesso.” (aluno 50)

“O setor administrativo, para resolver problemas técnicos de acesso, demora substancialmente para dar respostas. São lentos demais e deixam a desejar porque têm resistência em reconhecer que erram, o que é péssimo para a instituição.” (aluno 58)

Turma 2010.2

“Apenas um computador para três alunos dificultou o trabalho e prejudicou na aprendizagem.” (aluno 8)

“As instalações físicas nos encontros presenciais foram insatisfatórias, demasiado pequenas.” (aluno 24)

“Precisamos de mais máquinas. Os computadores não foram suficientes para atender à demanda.” (aluno 26)

“A sala era pequena para a quantidade de alunos.” (aluno27)

“A conexão da internet poderia ser mais veloz.” (aluno 34)

“Em alguns encontros a internet wifi do IFCE não funcionou.” (aluno40)

Ressalto a importância em observar estas contribuições a fim de melhorar as condições de infra-estrutura para não comprometer aprendizagem dos alunos. Kenski (2003) menciona que durante as aulas teóricas e práticas em cursos à distância é de suma importância para aprendizagem do aluno que se disponibilize uma estrutura completa (computadores individualizados, instalações adequadas e planejamento das atividades atendendo aos objetivos propostas) para melhor aproveitamento.

h) Gestão do Curso de Formação de Tutor

Acerca do processo de gestão do Curso de Formação de Tutor, foi solicitado em pergunta aberta que os participantes levantassem e analisassem os aspectos positivos e negativos percebidos. As respostas emitidas pela Turma 2010.1 foram agrupadas da forma que se dispõe a seguir: 27 alunos avaliaram a gestão como satisfatória, tecendo elogios; 13 consideraram que a gestão deve atentar às melhorias da Plataforma MOODLE; 8 sujeitos avaliaram a possibilidade de ampliar a carga horária do curso; 6

queixaram-se que deveria haver mais aulas presenciais; 2 pessoas reivindicaram direcionamento específico às áreas de formações dos professores; e 2 pessoas pediram que houvessem mais feedbacks da gestão aos alunos.

Na turma 2010.2, apenas 43 alunos responderam o quesito – dentre os quais 32 avaliaram o processo de gestão como satisfatório; 5 remeteram-se à necessidade de serem proporcionadas mais aulas presenciais; 3 participantes relataram insatisfação com o agendamento do cronograma de aulas presenciais; 2 sujeitos apontaram para falhas na conexão ofertada; e 1 aluno reivindicou que fossem disponibilizados mais materiais na ferramenta *Biblioteca*.

A seguir foram dispostas algumas falas significativas deste bloco, dispostas em duas categorias gerais:

Satisfação com a Gestão do Curso

Turma 2010.1

“Acredito que foram mais pontos positivos que negativos e somente em relação à própria tecnologia que às vezes ficou na mão.” (aluno 12)

“Houve seriedade, compromisso e acesso democrático à educação.” (aluno 13)

“Penso que a seleção de pessoas para participar do curso de tutor para ensinar em pós-graduação, deveria ser mais direcionada às áreas específicas; no nosso caso, ambiental.” (aluno 14)

Turma 2010.2

“Gestão prática, eficiente e dinâmica.” (aluno 1)

“Não deixou nada a desejar.” (aluno 21)

“O curso foi muito bem administrado e respondeu às minhas expectativas.” (aluno 19)

Insatisfação com a Gestão do Curso

Turma 2010.1

“Faltou mais feedbacks.” (aluno 44)

“Poderiam ter disponibilizado mais aulas práticas.” (aluno 47)

“Devia explorar mais aspectos específicos da área de formação dos alunos.” (aluno 57)

Turma 2010.2

“Acho que poderíamos ter tido mais aulas práticas.” (aluno 10)

“Sugiro que não haja mudança de data para os encontros presenciais. Uma vez marcado, não se deve permitir mudar porque um ou outro aluno não pode comparecer.” (aluno 16)

“Houveram muitas manutenções no ambiente e a internet wifi não funcionou no IFCE.” (aluno 40)

i) Avaliação do Tempo Dedicado ao Estudo pelo Aluno

Nesta questão solicito aos alunos que avaliem de modo subjetivo o tempo dedicado aos estudos durante o curso, em uma espécie de auto-avaliação. Os resultados foram: da Turma 2010.1 apontaram que 33 sujeitos colocaram satisfação plena deste indicador, no entanto, os outros 40 participantes assumiram ter atendido apenas parcialmente às suas expectativas de tempo considerado necessário.

As respostas obtidas na Turma 2010.2 dividiram-se entre 38 alunos que consideraram a avaliação plenamente satisfatória, frente a 9 que emitiram parecer de contemplação apenas parcial, 1 que considerou não atender ao que se propôs, 1 que mostrou-se indiferente ao quesito e 1 pessoa que não opinou.

Destaco a necessidade em pontuar alguns aspectos referentes ao gerenciamento do tempo pelo aluno como meio de comprometimento com a própria aprendizagem. Para o aluno em EaD é de fundamental importância atentar-se a organização do tempo dedicado ao estudo associando as demais tarefas cotidianas para melhor aproveitamento do curso e aquisição da aprendizagem. Palloff e Pratt (2004), lista alguns pontos que contribuem para estruturação do cronograma de estudo, como: estabelecer objetivos e prioridades; organizar o tempo associando as diversas tarefas cotidianas ao estudo; evitar sobrecarga; constante avaliação das ações planejadas. Entender a dinâmica de aprendizagem *on-line* significa envolvimento e engajamento por parte do estudante.

j) Contribuições do Curso para a Formação Profissional do Aluno

A avaliação das contribuições do curso para a formação profissional do aluno foi procedida através de livre expressão em tópico subjetivo. Os resultados na Turma 2010.1 foram dispostos da seguinte forma: de 69 pessoas que emitiram opinião neste

tópico, 48 consideraram que o curso ampliou conhecimento e/ou serviu de acréscimo de conteúdo ao exercício da profissão; enquanto 18 alunos apontaram que o aspecto mais relevante foi adentrar o universo da EaD, adquirindo consciência da sua relevância ou reconhecendo este novo campo de atuação em educação; já para três sujeitos, a contribuição principal do curso foi no exercício do papel de motivador pessoal.

Já na turma 2010.2, 48 pessoas do universo de 50 opinaram quanto às contribuições do curso, sendo que 27 citaram o contato com a EaD como sendo a perspectiva mais favorável do curso, por propiciar uma nova opção no mercado de trabalho ou pela relevância do conteúdo na sociedade atual, enquanto 21 ressaltaram os valores e conteúdos agregados à formação profissional.

A seguir, foram dispostas algumas frases que ilustram este índice:

Turma 2010.1:

“O curso contribuiu de forma bastante positiva para minha formação profissional. Pude conhecer um universo totalmente diferente, novo para mim, que é a EaD. Também tive a oportunidade de agregar conhecimentos diversos à minha área de formação.” (aluno 21)

“A EaD é uma tendência crescente e real. Acredito na modalidade e pretendo com este curso atuar na área.” (aluno 47)

“Possibilitou novas oportunidades na minha área de formação.” (aluno 69)

“O curso serviu para abrir meus olhos para a modalidade EaD.” (aluno 71)

Turma 2010.2:

“O curso foi muito enriquecedor e vai melhorar minha formação profissional, além de aumentar minhas possibilidades de novas experiências em cursos à distância.” (aluno 3)

“Contribuiu para que pudesse inserir em minha prática docente procedimentos e estratégias para atuar como tutor em cursos de EaD de forma eficiente.” (aluno 6)

“Considero de forma positiva. É mais uma oportunidade de ampliar meu horizonte profissional e também poder conhecer novas formas de ensinar.” (aluno 14)

“Foi uma experiência muito significativa pelo contato proporcionado com a EaD.” (aluno 14)

“Com certeza o curso trouxe uma contribuição enorme. Passei a acreditar mais nesta tendência atual que é a EaD.” (aluno 50)

Percebi que para estes alunos a formação representou a inserção em campo educacional diferente daqueles que faziam parte. Considerado por eles algo enriquecedor para sua dinâmica profissional. A formação técnica é responsável pelo

contato inicial com a demanda tutorial, pois são apresentados elementos que constituem o sistema educativo à distância no qual irão desempenhar as funções tutoriais.

Compreendo que os objetivos traçados para este capítulo foram alcançados, no sentido de fornecer dados para balizar a elaboração de propostas futuras de cursos de formação de tutor. As respostas obtidas enriquecem o estudo acerca da formação deste profissional e propõem o debate de capacitação continuada para aqueles que atuam neste campo educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES DE TRABALHOS FUTUROS

Chegar nesta fase do trabalho representa o caminho percorrido, representa tudo que foi vivenciado para obter as informações aqui repassadas, representa o acúmulo de conteúdos/conhecimentos, representa também o começo de nova etapa de vida enquanto

profissional e pessoa. O descortinar da EaD significa a necessidade de continuar a pesquisar, e não finda aqui através da conclusão do trabalho cujo objetivo foi alcançado, pelo contrário é necessário dar sequência as pesquisas pois a temática recorre ao interesse dos pesquisadores para sedimentá-la enquanto modalidade educacional fundamental aos anseios da educação. Estudar acerca da formação do tutor (professor-tutor) constitui em um dos questionamentos e objeto de estudo relacionado ao tema central, e muitas outras coisas podem ser reveladas como cerne de uma pesquisa como foi demonstrado ao longo deste trabalho.

A questão central investigada nesse trabalho foi como *o curso de formação para tutor oferece ferramentas e conhecimento necessário para desempenho da função de tutoria na EaD*. Objetivando alcançar o que se propôs, buscaram-se nos sujeitos formados pelo curso em questão as respostas para os anseios e dúvidas. E a partir daí traçar soluções de melhoria e evolução teórica-prática.

Há de se evidenciar inicialmente que a educação a distância tem particularidades que a difere da modalidade presencial, pois demanda dos sujeitos saberes, funções, papéis, atribuições e competências essenciais ao desenvolvimento das atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem à distância mediado por tecnologias digitais. Na análise dos questionários aplicados são recorrentes respostas que permitem fazer uma leitura mais apurada dos fatos.

No questionário inicial cujo objetivo foi delinear as expectativas com relação ao curso e o conhecimento prévio deparou-se com as seguintes respostas:

- conhecimento prévio: os alunos já terem feito outro curso de tutoria, o que demonstra a variação entre os cursos de formação e o não aproveitamento do mesmo em decorrência da especificidade de cada instituição; o não conhecimento do trabalho do tutor; o interesse pela seleção surgiu por querer trabalhar na área; os alunos demonstraram pouca ou nenhuma experiência em docente na área;

- expectativas relacionadas ao curso: está vinculada a segurança que o curso possa transmitir aos alunos sobre a prática enquanto futuros tutores.

No que diz respeito ao questionário final os alunos indagados acerca do curso apresentaram como resposta a insatisfação frente a alguns pontos relevantes a formação de um futuro tutor, tais como: dificuldade de acesso a plataforma de aprendizagem,

aumento da carga horária do curso associando a simulação prática tutorial, a necessidade de ter material didático impresso disponível, a quantidade de computadores insuficiente durante as aulas presenciais, feedback dos tutores, dentre outros. Conquanto de uma maneira geral o curso foi bem avaliado pelos alunos.

Considerado como questão central para a referida pesquisa a contribuição dos alunos através de suas respostas revela a necessidade de alteração da proposta do curso de formação de tutores à distância, pois se trata de um profissional que será responsável por mediar o ensino e aprendizagem e tudo que estiver associado a esta situação educacional.

Como sugestões apresentam as seguintes menções:

- Aumentar a carga horária do curso para pelo menos 100h/ aulas;
- Ampliar as disciplinas direcionadas ao trabalho do tutor;
- Trabalhar durante o curso a teoria associada à simulação da pratica tutorial de tal forma que contemple os aspectos costumeiramente observados pelo tutor quando atua em uma disciplina/curso;
- Viabilizar visitas aos pólos onde serão tutores;
- Disponibilizar o material didático de apoio impresso ou para *download*, pois nem sempre o aluno tem acesso à internet para estudar;
- Disponibilizar momentos de “tira-dúvida” presencial nos intervalos dos encontros presencial haja vista que tais encontros têm uma proposta pré-estabelecida. E pressupõe que não há tempo disponível para conversas individualizadas;
- Aumentar o número de encontros presenciais de acordo com a proposta de carga-horária e módulos;
- Realizar encontros entre os alunos do curso e os tutores da instituição procurando associar aos cursos e disciplinas que irão trabalhar;
- Desenvolver atividades que utilizem as ferramentas do MOODLE disponibilizada pelo IFCE;

- Articular o uso das ferramentas para evitar monólogos. Como exemplo pode-se citar a associação entre CHAT e Fórum de tal forma que as questões que por ventura fiquem em aberto durante o CHAT possam ser desenvolvidas no Fórum e vice-versa;
- Disponibilizar no IFCE uma sala de estudo para os alunos com acesso a internet e material complementar de apoio
- Implantar uma política de recepção e acompanhamento dos tutores quando estiverem em pratica no intervalo de seis a um ano.

No contexto da EaD ficou claro que o tutor é figura de fundamental importância para construção da aprendizagem dos estudantes. Vale destacar a necessidade de evidenciar a complexidade que é ser tutor, uma vez que este profissional é extremamente cobrado e atribuído o sucesso ou fracasso dos cursos nos quais estão vinculados.

Portanto, a formação deste profissional deve atender aos objetivos e anseios da instituição fomentadora dos cursos, principalmente por ser este o responsável pela elaboração e execução do curso projetado para formar os tutores. Além disso, sabe-se que não existem cursos de graduação para formá-los em professor-tutor; raríssimos são os cursos de licenciatura em que sua grade curricular tem disciplinas relacionadas a EaD e/ou tecnologias digitais; a experiência daqueles que se interessam pela EaD são provenientes de um pratica docente presencial ou não tem nenhuma experiência docente. São motivos suficientes para que os cursos de formação sejam elaborados para sanar esta “deficiência” e garantir que tais profissionais atuem como o conhecimento necessário a pratica tutorial.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3ª ed. SP: Cortez, 2004.
- ALONSO, K. M. Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT. Tese de doutorado. Faculdade de educação. Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- ALVES, L. & NOVA, C. (org.). Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.
- ANDRADE, Jaqueline B. F. de & SANTOS, Gilberto L (Orgs.). Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Ed. Liber Livro, 2010.
- ARANHA, M. L. de A. Filosofia da educação. 3ªed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. RJ: LTC, 2006
- ARREDONDO, S. C. Formación/capacitación Del professorado para trabajar em EaD. Educar, Curitiba, n. 21, p. 13-27. Editora UFPR, 2003.
- ARETIO, L. G. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. In RIED, v. 9, 1 y 2, p. 17-51, 2006.
- _____. Historia de la Educación a Distancia. In: Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia (RIED), 2, 1, p. 11-40, 1999.
- ASSIS, E. M. de & CRUZ, V. A. G. da. Material didático em EaD: a importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento. Revista "Linhas Críticas". v. 13, n. 24, p 103-114. jan./jun. 2007.
- BALBÉ, M. M. G. A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância. Educar, Curitiba, n. 21, p. 215-224, 2003.
- BATISTA, Janete B. A identidade sócio profissional do tutor na educação a distância virtual. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação e Sociedade. Vol. 23, nº 78, 2002.
- BELLONI, M. L. Educação a distância. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- BERGE, Z. L.. Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. Educational Technology, 1997, 37(3): 35-47. Disponível em: <<http://www.emoderators.com/moderators/ozconf.html>>. Acesso em: 15. Março de 2009.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622. Acessado em 02.03.2011.

CASTELLS, M. A galáxia da internet – reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luzia Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

CAZELOTO, E. Inclusão: uma visão crítica. SP. Ed. SENAC, 2008.

COLLINS, M. & Z.L. BERGE (1996). Facilitating interaction in computer mediated online courses. FSU/AECT Distance Education Conference, Tallahassee FL, June, 1996. Disponível em: <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>. Acessado 03.01.2011.

DIAS, R. A. & LEITE, L. S. Educação a distância: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIONNE, J. & LAVILLE, C. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

EMERENCIANO, M.S.J.; SOUSA, C.A.L.; FREITAS, L.G. Ser presença como educador, professor e tutor. Colabora, Curitiba, v. 1, n.1, p. 4-11, agosto, 2001.

FARIA, M. A. de & SILVA, R. C. da S. EaD: o professor e a inovação tecnológica. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, Dez. 2007.

FERREIRA, S. de L. & LÔBO, V. I. T. De tutor a professor on line: que sujeito é esse? XI WIE. RS: São Leopoldo. Unisinos, 2007.

GOMES, C. J. A. El significado y la práctica de la tutoria: registros iniciales de una experiencia. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, Madri/Espanha, 1997.

GONZALEZ, M. Fundamentos da tutoria em educação a distância. SP: Ed. Avercamp, 2005.

GUARNIERI, M. R. (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.

HACK, J. R. (s.d.). Conhecimento midiaticizado no Ensino Superior a Distância: uma proposta de ação. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/036tcb3.pdf>. Acessado em 12.11.2010.

HOUAISS, A. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 3ªed. rer. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

- KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2003.
- LEAL, V. P. L. V. O Chat quando não é Chato: o papel da mediação pedagógica em Chats educacionais. In: ARAUJO, J. C. (org.) Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. RJ: Lucerna, 2007.
- LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. & COLS. Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LITWIN, E. Educação a distância: temas para um debate de uma nova agenda educatica. Porto Alegre: Artmed, 2001
- LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. História das mulheres no Brasil. 9ªed. SP: Contexto, 2007.
- LUCKESI, C. C. Democratização da educação: ensino a distância como alternativa. In: NETO, Francisco J. S. L. Educação a distância: referências e trajetórias (org.) RJ: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.
- MAIA, C. & MATTAR, J. ABC da EaD: A educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MACHADO, L. D. & MACHADO, E. de C. O papel da tutoria em ambientes de EaD. (Online). Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso_2004/por/htm/022-TC-A2.htm. Acessado em 22.04.2010.
- MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. Educação a distância: temas para um debate de uma nova agenda educatica. Porto Alegre: Artmed, 2001
- MARTINS, Guilherme Paiva de C. Tecnologias de informação e comunicação na educação: mudanças e inovações no ensino superior. Tese de doutorado. Universidade de Brasília (UNB), 2009.
- MARTINS, O. B. & POLAK, Ymiracy N. de S. (orgs.) Fundamentos e políticas de educação e seus reflexos na educação à distância. MEC/SEED, 2000.
- MAURI, T. & ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, César; MONEREO, C. & COL. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MEC/SEED. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf). Acesso em: abril de 2009.

MEC/SEED. Sistema de consulta de instituições credenciados para Educação a Distância e pólos de apoio presencial. Disponível: <HTTP://siead.mec.gov.br/novosiead/web/site/#>. Acesso: em maio de 2009.

MOORE, M. G. & KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. Disponível em: <HTTP://www.centrorefeducacional.com.br/educdist.ftm>. Acesso em 12.04.2009.

MORAES, R. C. Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

NETO, F. J. da S. L. Educação a distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas.(Online),2001.Disponível em: <http://www.cglobal.pucrs.br/~greptv/bibead>. Acessado em 05.01.2011.

NISKIER, A. Educação a distância: a tecnologia da esperança. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NUNES, I. B. A História da EaD no mundo. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEDROSA, S. M. P. de A. A educação a distância na formação continuada do professor. Educar, Curitiba, n. 21, p. 67-81. 2003. Ed. UFPR.

PETERS, Otto. A educação a distância em transição. RS: Ed. UNISINOS, 2009.

_____. Didática do Ensino à Distância. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. DAS G. C. Docência no ensino superior. SP: Cortez, 2002.

PRETI, O (org.). Educação a distância: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. Educação a distância: construindo significados. Brasília: Plano, 2000.

PRETTO, N. L. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. SP: Campinas, Ed. Papirus, 1996.

REY, Fernando G. Pesquisa qualitativa e subjetiva: os processos de construção da informação. SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. SP:Atlas, 1999.

ROMANZINI, C. D. Ensino a distância, educação a distância, aprendizagem a distância: conceitos e diferenças. PPGA/UCS, 2001.

SA, R. A. Educação a Distância: estudo exploratório e analítico de um curso de graduação na área de formação de professores. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 354 p.2007. Acesso: 18. 06.2009.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

SOUZA, C. de F. A prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem: saberes necessários ao professor-tutor na educação a distância. (Dissertação de mestrado). UFC: Fortaleza, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELES, L. A aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TORI, R. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2010.

TORRES, C. C. A educação a distância e o papel do tutor: contribuições da ergonomia. Tese de doutorado. Brasília: UnB. Instituto de Psicologia, 2007. Acesso: 18. 04.2009.

TRIVIÑUS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. SP: Atlas, 1987.

VILARINHO, L. R. G. & CABANAS, M. I. C. Educação a distância (EaD): o tutor na visão de tutores. Revista de educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008. Disponível em: [HTTP://www.ufsm.br/revistaeducacao](http://www.ufsm.br/revistaeducacao). Acesso: maio de 2009.

ANEXOS

Anexo 1



Universidade Federal do Ceará – UFC
Coordenação de Pós-graduação
Campus FACED
Curso de Mestrado em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Diretoria de Educação a Distância – DEAD

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Formação do Tutor: Um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE.

Esta pesquisa é sobre o curso de formação de tutores ofertado pelo IFCE aos candidatos selecionados para exercerem a função de tutor nos cursos na modalidade de Educação a Distância.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionário em duas etapas complementares no início e final do curso. Nesta etapa de coleta consiste na aplicação do *Questionário Inicial* para levantamento do perfil sociodemográfico, expectativas com relação ao curso e o conhecimento prévio acerca do trabalho do tutor.

As informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa científico-acadêmica e serão tratadas coletivamente e de forma sigilosa, de forma que a identidade dos participantes não será revelada nos resultados do estudo. Os resultados serão divulgados em trabalhos acadêmicos de nível de graduação e de pós-graduação, bem como em artigos científicos.

Quaisquer dúvidas ao longo do processo podem ser dirimidas à responsável pela pesquisa, a aluna de mestrado Hélvia Moreira Mineiro.

Ciente de todas as colocações acima, eu, _____
 _____ . RG.: _____ participo
 voluntariamente da referida pesquisa.



Universidade Federal do Ceará – UFC
 Coordenação de Pós-graduação
 Campus FACED
 Curso de Mestrado em Educação
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
 Diretoria de Educação a Distância – DEAD

ORIENTAÇÕES PARA O QUESTIONÁRIO

Apresentação pessoal: Psicóloga pela UESPI, Especialista em Docência do Ensino Superior pela FACID e Mestranda em Educação pela UFC.

Breve explicação sobre a pesquisa: O título do projeto é *Formação do Tutor: Um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE*, este projeto é orientado pela professora Dr^a Cassandra Ribeiro, Diretoria de Educação a Distância – DEAD do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará – IFCE e a responsável pelo referido projeto é a aluna de mestrado Hélvia Moreira Mineiro.

Sobre sigilo e tratamento das informações: As informações coletadas nesta pesquisa serão tratadas em conjunto e de forma sigilosa, ou seja, os participantes não serão identificados. Nós fazemos o registro do seu nome e dos seus dados, mas na divulgação dos resultados não serão utilizadas informações que possam identificar os participantes.

Caráter voluntário da participação: Fica inteiramente livre e opcional a participação no processo de pesquisa do projeto por parte do interessado (a).

Procedimento de pesquisa: Portanto, o procedimento de coleta de dados é complementar. Com aplicações de questionários no início e final do curso durante os encontros presenciais.

O resultado desta pesquisa será utilizado para construção da dissertação de mestrado e como fonte de informações para melhoria e complementação do curso de formação de tutores ofertado pelo IFCE.

Qualquer dúvida estará à disposição através dos seguintes contatos:

Cel.: (86) 9464-8459

(86) 9968-0732

e-mail: helviampsi@ig.com.br



Universidade Federal do Ceará – UFC
 Coordenação de Pós-graduação
 Campus FAGED
 Curso de Mestrado em Educação
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
 Diretoria de Educação a Distância – DEAD

QUESTIONÁRIO INICIAL

NOME: _____

E-MAIL: _____

SEXO: _____

IDADE: _____ FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

PÓS-GRADUAÇÃO: _____

VÍNCULO EMPREGATÍCIO: () Sim () Não

1) Você tem experiência na docência do ensino superior? Quanto tempo?

PRESENCIAL		DISTÂNCIA	
() SIM	() NÃO	() SIM	() NÃO
() Menos de um ano;		() Menos de um ano;	
() de 1 a 2 anos;		() de 1 a 2 anos;	
() de 2 a 4 anos;		() de 2 a 4 anos;	
() de 4 a 6 anos;		() de 4 a 6 anos;	
() mais de 6 anos.		() mais de 6 anos.	

Caso tenha marcado afirmativo neste item, cite o (s) curso (s) e a (s) disciplina (s) que ministrou ou ministra aula.

- 2) Já fez algum curso de tutoria anteriormente?
() Sim () Não () Somente li sobre o assunto
- 3) De que forma você ficou sabendo da seleção de tutores do IFCE?
() por colegas;
() pela imprensa;
() pelo site da instituição;
- 4) Por que se interessou pela seleção de tutor para EaD do IFCE?
() por curiosidade;
() interesse em trabalhar na área;
() por desafio;
() renovar minha prática docente;
- 5) O interesse em atuar na EaD surgiu:
() por curiosidade;
() interesse em trabalhar na área;
() por convite e aceitei o desafio;
() renovar minha prática docente;
- 6) Você já conhecia a EaD? Se sim, como:
() aluno (a);
() tutor (a);
() professor (a);
- 7) Conhece o curso de formação de tutores do IFCE?
() Sim () Não
- 8) Quais são suas expectativas de aprendizado com relação ao curso?

- 9) Você já conhece o trabalho de tutoria em EaD?
() Sim () Não () parcialmente
- 10) Que habilidades, saberes e competências você acha que vai desenvolver neste curso?

() Técnicas, como usar a plataforma e as ferramentas de EaD para acompanhamento das atividades discentes como chat, fórum, tarefas, webconferencia e outros;

() Pedagógica, como mediar a comunicação de conteúdos entre professor e aluno

() Acompanhar e ajudar na aprendizagem dos alunos;

() Gestão do ensino, como colaborar com a coordenação do curso, elaborar relatórios

() Avaliação, como participar do processo de avaliação sob a orientação do professor responsável

11) Escreva sobre o que você julga serem as atribuições do tutor?

Anexo 2



Universidade Federal do Ceará – UFC
Coordenação de Pós-graduação
Campus FACED
Curso de Mestrado em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Diretoria de Educação a Distância – DEAD

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Formação do Tutor: Um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE

Esta pesquisa é sobre o Curso de Formação de Tutores à Distância ofertado pelo IFCE aos candidatos selecionados para exercerem a função de tutor nos cursos na modalidade de Educação a Distância.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionário em duas etapas complementares no início e final do curso, ambos nos encontros presenciais. Nesta etapa de coleta será aplicado o *Questionário Final* cujo objetivo é avaliação do curso pelos alunos de acordo com os indicadores avaliativos.

As informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa científico-acadêmica e serão tratadas coletivamente e de forma sigilosa, de forma que a identidade dos participantes não será revelada nos resultados do estudo. Os resultados serão divulgados em trabalhos acadêmicos de nível de graduação e de pós-graduação, bem como em artigos científicos.

Quaisquer dúvidas ao longo do processo podem ser dirimidas à responsável pela pesquisa, a aluna de mestrado Hέλvia Moreira Mineiro.

Ciente de todas as colocações acima, eu, _____
 _____ . RG.: _____ participo
 voluntariamente da referida pesquisa.



Universidade Federal do Ceará – UFC
 Coordenação de Pós-graduação
 Campus FACED
 Curso de Mestrado em Educação
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
 Diretoria de Educação a Distância – DEAD

QUESTIONÁRIO FINAL

NOME: _____

E-MAIL: _____

SEXO: _____

IDADE: _____ FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

PÓS-GRADUAÇÃO: _____

VÍNCULO EMPREGATÍCIO: () Sim () Não

1) Procure analisar o curso, tomando como indicadores os itens abaixo:

- a) Adequação aos objetivos do curso
 - () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
 - () Indiferente
- b) Adequação das competências de formação do tutor de acordo com IFCE (interação com os alunos; auxiliar os alunos na realização das tarefas; feedback constante; marcar chats; agir com ética; consultar o professor sobre os conteúdos; avaliação qualitativa e quantitativa)
 - () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
 - () Indiferente
- c) Relação entre os conhecimentos aprendidos e a simulação do exercício da prática profissional

- Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 Indiferente

Expresse sua opinião sobre o CURSO. Por exemplo, fale sobre que achou mais pertinente, mais útil na prática, qual (is) novo (s) conhecimento (s)/experiência(s) adquirido (s)? O que você acrescentaria ao conteúdo? O que você tiraria? E, outros comentários avaliativos.

2) Quanto ao material didático adotado no CURSO, como você o avaliaria?

Tome como referência os indicadores abaixo descritos:

a) Linguagem

- Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 Indiferente

b) Aparência visual do material didático

- Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 Indiferente

c) Acesso ao material didático

- Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 Indiferente

d) Clareza na exposição das questões

- Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 Indiferente

e) Indicações bibliográficas e sites de pesquisa

- Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 Indiferente

f) Sugestões de vídeos e áudios

- Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 Indiferente

g) Indicações de leituras complementares

- Atende totalmente Atende parcialmente Não atende

Indiferente

h) Atividades e exercícios sobre os textos

Atende totalmente Atende parcialmente Não atende

Indiferente

i) Fóruns e chats de discussões

Atende totalmente Atende parcialmente Não atende

Indiferente

Comente, se julgar necessário, algo pertinente sobre material didático.

3) Quanto às ferramentas utilizadas, cite e avalie de acordo com os indicadores abaixo:

Cite:

Atende totalmente Atende parcialmente Não atende

Indiferente

4) Como foi realizada a avaliação da aprendizagem do curso de formação de tutor?

5) Quanto ao trabalho do (a) tutor (a), avalie tomando como referência os indicadores abaixo descritos:

a) Cronograma de atividades

Atende totalmente Atende parcialmente Não atende

Indiferente

b) Feedback dado aos questionamentos realizados

Atende totalmente Atende parcialmente Não atende

Indiferente

- c) Interação tutor-aluno
 - Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 - Indiferente
- d) Domínio de conteúdo tutorado
 - Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 - Indiferente
- e) Discussões nos fóruns e chats
 - Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 - Indiferente
- f) Incentivo a prática profissional na EaD
 - Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 - Indiferente

Comente, se julgar necessário, algo pertinente sobre o trabalho do tutor.

6) Quanto aos encontros presenciais mediado pelo tutor, avalie tomando como referência os indicadores abaixo descritos:

- a) Domínio de conteúdo.
 - Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 - Indiferente
- b) Procedimentos didáticos adotados nos encontros presenciais em conformidade com as especificações da EaD.
 - Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 - Indiferente
- c) Esclarecimento a respeito da distribuição e quantidade de atividades/tarefas previstas sobre o material didático.
 - Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 - Indiferente
- d) Aproveitamento quantitativo e qualitativo do tempo nos encontros presenciais.

- () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
() Indiferente

e) Demonstrou compromisso político-pedagógico como o curso de EaD.

- () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
() Indiferente

f) Estabelece relação entre o conteúdo (teoria) e a prática profissional, sempre que possível.

- () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
() Indiferente

Comente, se julgar necessário, algo pertinente sobre os encontros presenciais.

7) Quanto às condições de infra-estrutura, avalie tomando como referências os indicadores abaixo:

a) Infra-estrutura tecnológica para a oferta e manutenção do curso de formação de tutores

- () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
() Indiferente

b) Instalações físicas nos encontros presenciais

- () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
() Indiferente

c) Distribuição do material didático

- () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
() Indiferente

d) Acesso a Plataforma MOODLE e o site:

www.dead.ifce.edu.br/~capacitacao-dead/

- () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
() Indiferente

e) Acervo bibliotecário e multimídia

- () Atende totalmente () Atende parcialmente () Não atende
() Indiferente

Comente, se julgar necessário, algo pertinente sobre a infra-estrutura.

- 8) **Comente acerca do processo de gestão do Curso de Formação de Tutor à Distância. Levante e analise os pontos positivos e os aspectos que deixaram a desejar, os limites:**

- 9) **O tempo que você dedica ao estudo, avalie de acordo com os indicadores abaixo descritos:**

Atende totalmente Atende parcialmente Não atende
 Indiferente

- 10) **Como você avaliaria a contribuição do Curso para sua formação profissional?**
