



MARTA FERNANDES GARCIA

**Prática do professor tutor na formação superior de
professores a distância: criação e validação de um
instrumento de pesquisa**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARTA FERNANDES GARCIA

**Prática do professor tutor na formação superior de professores a
distância: criação e validação de um instrumento de pesquisa**

Orientador(a): Prof. Dr. Dirceu da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARTA
FERNANDES GARCIA E ORIENTADA PELO PROF. DR.
DIRCEU DA SILVA

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, which appears to be "Dirceu da Silva", is written over a horizontal line.

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

G165p Garcia, Marta Fernandes, 1984-
Prática do professor tutor na formação superior de professores a distância : criação e validação de um instrumento de pesquisa / Marta Fernandes Garcia. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Dirceu da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Educação a distância. 3. Professor tutor. 4. Prática pedagógica. 5. Escala de avaliação. I. Silva, Dirceu da, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The practice of teacher tutor in the teacher's training in distance higher education : creation and validation of a research instrument

Palavras-chave em inglês:

Teacher education

Distance education

Teacher tutor

Pedagogic Practice

Rating scale

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Dirceu da Silva [Orientador]

Nonato Assis de Miranda

José Roberto Montes Heloani

Data de defesa: 04-07-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Prática do professor tutor na formação superior de professores
a distância: criação e validação de um instrumento de pesquisa**

Autor : Marta Fernandes Garcia
Orientador: Prof. Dr. Dirceu da Silva

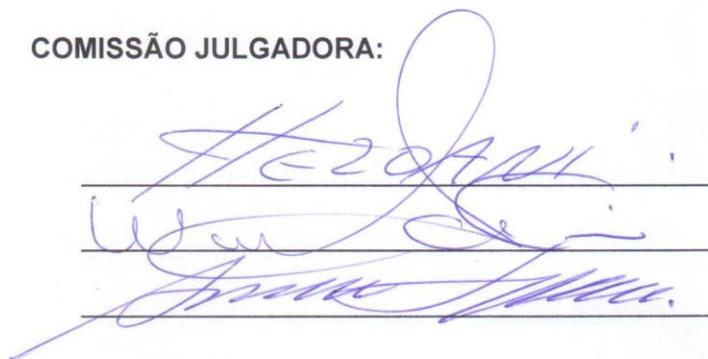
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por **Marta Fernandes Garcia** e aprovada pela
Comissão Julgadora

Data:04/07/2013

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2013

v

Dedicatória

Para minha mãe Conceição pelo seu infinito amor e dedicação por toda minha vida. Obrigada por sonhar cada um dos meus sonhos e por me ajudar na realização de todos eles. Obrigada por todos os ensinamentos sobre a vida. Qualquer palavra se torna muito pequena para agradecer por tudo que fez e faz por mim.

Para você, a quem amo profundamente e a quem sou grata por tudo que sou hoje.

Agradecimentos

A Deus por todas as oportunidades da vida e pelas pessoas brilhantes que conheci durante a caminhada do mestrado.

Ao meu orientador Prof. Dr. Dirceu da Silva. Muito obrigada pela confiança, pela amizade e por me conduzir tão competentemente durante essa pesquisa. Com você aprendi muito sobre ser professor e ser pesquisador. E também sobre (a não mais assustadora) estatística! Impossível transformar em palavras a imensa gratidão que sinto. O seu comprometimento, competência profissional e erudição permitiram que esse trabalho fosse realizado com rigor, entusiasmo e crescimento pessoal e acadêmico.

Aos Professores José Roberto Heloani, Nonato Assis Miranda, Vicente Rodriguez, Luiz Carlos de Freitas, Mauro Berbat, Sérgio Amaral e Daniel Mill pelas significativas contribuições a essa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Gustavo Killner pela amizade, reflexões e preciosas indicações de referências bibliográficas que tanto me ajudaram e que fazem parte desse trabalho.

À ANATED – Associação Nacional dos Tutores do Brasil - pela colaboração oferecida a esse trabalho.

Aos professores tutores que participaram dessa pesquisa pela disponibilidade, colaboração e por me permitirem aprender por meio do seu trabalho e de suas concepções.

Aos meus pais, Conceição e Martírio, pela presença constante em todos os momentos e por acreditarem que sempre “consigo dar conta”.

Ao Guilherme Ramos Costa, meu amor e companheiro. Obrigada por fazer parte da minha vida e por estar sempre ao meu lado, incentivando, ajudando e apoiando todas as minhas empreitadas. Obrigada pela paciência e por esperar por mim nos longos momentos em que me ausentei. Sua presença constante e o seu amor tornaram minha caminhada muito mais alegre e me fez sentir que era sempre capaz de mais e mais...

Aos meus irmãos Marcos Garcia e Márcio Garcia por todo apoio ao longo da minha vida e por me ajudarem na realização dos meus sonhos. Vocês são meus exemplos! Amo muito vocês!

Às amigas Sara Brada, Mônica Garbin, Dóris Rabelo, Adriana Espíndola e Tatiana Carvalho e aos amigos Paulo Marco, Rafael Scarassatti, José Alberto, Gilberto Oliani e Parmênides Justino pela amizade, pelas agradáveis conversas e pelo apoio em diferentes momentos dessa investigação.

À Jacineide Garcia, pelo carinho e por sempre vibrar com minhas conquistas. Obrigada!

À Adylles Castello Branco e à Jocely Gonzalez pela grande amizade e por toda confiança depositada. Vocês são brilhantes e as admiro profundamente pela competência profissional e pela generosidade. Obrigada pelo carinho e pela ajuda sem igual ao longo de toda essa pesquisa. Sem vocês não seria possível concluir esse trabalho.

À Adriana Praxedes e Sandra Carvalho pelo carinho, amizade e apoio durante essa caminhada.

À Ângela Cancherini, Alessandra Mesquita, Ana Luiza Cabral, Fabrícia Alves, Sílvia Domingues e Lidiane Oliveira por serem grandes amigas e confidentes. Pelas alegrias e pelas dores que dividimos. Por fazerem parte da minha vida. O carinho, a escuta e a torcida de vocês tornam minha caminhada mais feliz. Como é bom ter amigas especiais como vocês!

À querida Joice Domingos por ser sempre tão amável e por “segurar todas as barras” para que eu pudesse me ausentar e realizar essa pesquisa. Sentirei muita saudade das nossas conversas e das nossas gargalhadas.

À Letícia Paula, sempre mestra nos ensinamentos sobre leitura e escrita. Muito obrigada por ter investido forças para que eu pudesse me tornar uma leitora e uma escritora melhor. “*A Marta está no texto*”!

Aos meus queridos tios Madalena e Renato por vibrarem com minhas conquistas e por estarem sempre disponíveis para me ajudar.

Aos funcionários da FE/UNICAMP por serem sempre tão solícitos e pela forma gentil com que sempre me receberam.

A todos que fazem parte da minha vida ou que por ela passaram. Quando fecho os olhos e lembro de cada um (e são muitos!) me emociono...

"O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história".

Paulo Freire

Resumo

Essa pesquisa tem por objetivo investigar a prática de professores tutores em seus processos de formação de professor em nível superior a distância, compreendendo as concepções que esses sujeitos possuem sobre seu papel, sobre formação a distância e como desenvolvem suas funções no ambiente virtual de aprendizagem. Para essa finalidade, foi realizada uma revisão de literatura especializada que fundamentou a criação de um instrumento de pesquisa: uma escala do tipo Likert, denominada “*Escala de Avaliação da Prática do Professor Tutor*” (EAPT). A escala foi validada teórica, semântica e estatisticamente. Participaram da validação teórica 7 professores especialistas na área. O processo de validação semântica contou com a participação de 10 tutores. Ambos os processos contribuíram para o aperfeiçoamento do instrumento que foi aplicado em 386 professores tutores de diferentes instituições de ensino superior do país. Os dados obtidos foram submetidos à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e a versão final da escala foi composta por 38 assertivas distribuídas em oito constructos: (1) Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem, (2) Avaliação, (3) Motivação e Humanização, (4) Disponibilidade ao Aluno, (5) Crescimento Profissional, (6) Adequação das Atividades e Escrita, (7) Técnica e (8) Concepção de formação a distância, com adequados parâmetros de confiabilidade, validade convergente e discriminante. Os resultados mostraram que o papel ocupado com maior frequência pelos tutores é o de motivador e que eles consideram que sua atuação é decisiva para a qualidade do processo formativo. Os sujeitos também apresentaram fragilidades quanto à avaliação, transitando entre práticas formativas e classificatórias. A grande maioria da amostra declarou que o emprego de tutor não é o principal, confirmando o exposto na literatura sobre a precarização do trabalho desse profissional. Consideramos que a prática do professor tutor se apresenta como um espaço rico, capaz de ações significativas e transformadoras, mas que é necessária formação contínua em serviço e valorização do seu trabalho para que seja possível o desenvolvimento de uma prática de formação superior de professores a distância comprometida e qualificada. Acreditamos que a EAPT pode contribuir para o desenvolvimento de futuras pesquisas que investiguem a prática do professor tutor, contribuindo para o desvelamento de questões a serem pensadas e discutidas na EAD.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação a Distância; Professor tutor; Prática Pedagógica; Escala de avaliação.

Abstract

This research aims to investigate the practice of teachers tutors in their processes of teacher's training in distance higher education, comprehending the conceptions that these subjects have about their role, about distance teacher's training and how to develop their functions in the virtual learning environment. For this purpose, we conducted a review of literature that justified the creation of a research tool: A Likert-type scale, called "*Rating Scale of Tutor Teacher Practice*" (EAPT). The scale was validated theoretical, semantic and statistical. Participated in the theoretical validation 7 specialists teachers in the area. The semantic validation process had the participation of 10 tutors. Both processes have contributed to the improvement of the instrument was applied to 386 tutors teachers from different institutions of higher learning in the country. The data obtained were submitted to Confirmatory Factorial Analysis (CFA) and the final version of the scale was composed of 38 items distributed in eight constructs: (1) Collaboration in the Process of Teaching and Learning, (2) assessment, (3) Motivation and Humanization, (4) Availability to Students, (5) Professional Growth (6) Adequacy of Activities and Writing (7) Technique and (8) Conception in EAD formation, with adequate parameters of reliability, convergent and discriminant validity. The results showed that the role played by tutors most often is that of motivating and they consider that their performance is critical to the quality of the training process. The subjects also showed weaknesses in evaluating, moving between training practices and qualifying. The vast majority of the sample stated that the use of tutor is not the main, confirming the exposed in the literature on the precariousness of this professional. We believe that the practice of tutor poses as a rich space, capable of meaningful action and transformative, but it is necessary service training and upgrading of their work so that it is possible to develop a practice of higher education of higher distance teachers committed and qualified. We believe that EAPT can contribute to the development of future research to investigate the practice of tutor, contributing to the unveiling of issues to be considered and discussed in EAD.

Keywords: Teacher Education, Distance Education, Teacher Tutor, Pedagogic Practice; Rating scale.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADAE - Adequação das Atividades e Escrita
AFC – Análise Fatorial Confirmatória
ANATED – Associação
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVE – Average Variance Extracted
COEAD - Concepção de formação em EAD
CP - Crescimento Profissional
CPEA - Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem
DA - Disponibilidade ao Aluno
EAD – Educação a Distância
EAPT – Escala de Avaliação da Prática do Professor Tutor
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GE - Gestão
GOF - Goodness-of-fit
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LANTEC – Laboratório de Inovação Tecnológica Aplicada na Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MH - Motivação e Humanização
PNE – Plano Nacional de Educação
SPSS - Statistical Package for Social Sciences
TE - Técnica
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo
VUNESP – Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Evolução do número de IES, cursos, vagas e inscritos na Educação a distância no Brasil	8
Tabela 2. Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes da educação a distância entre os anos de 2002-2008 no Brasil	26
Tabela 3. Distribuição das respostas válidas e faltantes	69
Tabela 4. Distribuição dos respondentes em relação à faixa etária	70
Tabela 5. Distribuição dos respondentes em relação ao estado civil	70
Tabela 6. Distribuição dos respondentes em relação ao curso em que são formados	71
Tabela 7. Distribuição dos respondentes em relação ao tipo de instituição em que foram formados	71
Tabela 8. Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de formado	72
Tabela 9. Distribuição dos respondentes em relação ao grau de escolaridade	72
Tabela 10. Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de trabalho como professor tutor	73
Tabela 11. Distribuição dos respondentes em relação ao tempo em que atuam no ensino	73
Tabela 12. Distribuição dos respondentes em relação ao curso em que atuam como professor tutor	74
Tabela 13. Distribuição dos respondentes em relação tipo de instituição em que trabalham	75
Tabela 14. Distribuição dos respondentes em relação à localização da instituição onde trabalham como professor tutor	75
Tabela 15. Distribuição dos respondentes em relação à existência de outro emprego além do de professor tutor	75
Tabela 16. Distribuição dos respondentes em relação ao tipo de emprego além do de professor tutor	76

Tabela 17. Distribuição dos respondentes em relação à importância do emprego de professor tutor	76
Tabela 18. Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem	77
Tabela 19. Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Avaliação	78
Tabela 20. Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Motivação e Humanização	79
Tabela 21. Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Disponibilidade ao Aluno	80
Tabela 22. Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Crescimento Profissional	80
Tabela 23. Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Adequação das Atividades e Escrita	81
Tabela 24. Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Técnica	81
Tabela 25. Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Concepção de formação em EAD	82
Tabela 26. Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Facilitador	83
Tabela 27. Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Professor	84
Tabela 28. Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Administrador	84
Tabela 29. Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Suporte técnico	84
Tabela 30. Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Motivador	84
Tabela 31. Validade convergente e confiabilidade do instrumento	87
Tabela 32. Correlação Desatenuada entre os constructos.	8

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1. Categorias – função do Professor Tutor	28
Quadro 2. Funções do professor-tutor no ambiente virtual de aprendizagem	28
Quadro 3. Papéis do professor-tutor no ambiente virtual de aprendizagem	37
Quadro 4. Especialistas que realizaram a validação teórica da escala	42
Quadro 5. Respondentes que realizaram a validação semântica da escala	55
Quadro 6. Constructos e assertivas	59
Quadro 7. Papéis do Professor tutor	65
Gráfico 1. Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino	9
Figura 1. Modelo Final da Escala	86

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. Educação a distância e a prática pedagógica do professor tutor na formação em nível superior a distância: identidades, possibilidades, desafios e controvérsias	7
2.1 - EAD: possibilidades e impasses na formação de professores em nível superior no Brasil .	7
2.2 - Desafios à prática pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem	19
2.3 - Sobre a complexidade do papel e função do professor tutor: em busca de identidade	23
3. Objetivos.....	43
3.1 - Objetivo Geral.....	43
3.2 - Objetivos Específicos	43
4. Procedimentos Metodológicos	45
4.1 - Bases metodológicas: caracterização da pesquisa.....	45
4.2 - Construção do Instrumento de Pesquisa.....	46
4.2.1- Descrição do processo de validação teórica da escala por especialistas	48
4.2.2- Descrição do processo de validação semântica dos itens.	54
4.3 - Aplicação do Instrumento de Pesquisa.....	65
4.4 - Etapas da análise dos dados	66
5. Resultados e Análises	69
5.1 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	69
5.2 - Análise da frequência de resposta aos indicadores	76
5.3 - Apresentação da frequência de resposta aos indicadores da parte 2 da escala: papéis do professor tutor.....	83
5.4 Análise Fatorial Confirmatória (AFC)	85

6. Considerações Finais	89
7. Referências	101
8. APÊNDICES	107

1. Introdução

O aumento dos índices de acesso ao ensino superior por meio da Educação a Distância, em especial nos últimos 12 anos, demonstra a frequência cada vez maior com que essa modalidade tem sido adotada, principalmente, pelo setor privado e na área de formação de professores. A grande e acelerada expansão da EAD engendra no cenário educacional brasileiro questões relevantes sobre acesso, permanência e qualidade do ensino superior. Muitas são as transformações no modo de realizar o ensino, pois são profundas as mudanças que ocorrem na estrutura, metodologia, processo de ensino e aprendizagem, papel do professor, criação de materiais e forma de comunicação.

As rápidas transformações tecnológicas permitiram que a educação a distância evoluísse ao longo dos anos. De acordo com García Aretio (2003), já passamos por três gerações: correspondência, telecomunicação e telemática e, hoje, presenciamos a quarta, via internet. Esta última, particularmente, possibilita a realização e oferecimento do ensino com a utilização de recursos de comunicação e interação, o que contribui significativamente para a superação das distâncias geográficas e para a ampliação da oferta neste nível de ensino. Em um país em que apenas 19% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos tem acesso ao ensino superior e onde a rede privada atende quase 80% dos estudantes (IBGE, 2009), a educação a distância pode contribuir significativamente para o acesso a processos formativos neste nível e para a redução da exclusão e injustiça social. No entanto, para a garantia da qualidade, é necessário que as instituições e programas de formação estejam comprometidos com a ideia de educação como bem público.

Com o avanço da tecnologia e a inauguração dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) novas propostas educacionais têm surgido. Na esfera pública, a educação a distância também tem sido estrategicamente utilizada para atender a demanda que necessita de formação inicial e continuada. A partir da década de 50, várias experiências foram realizadas a distância no Brasil, tanto no setor público como no privado, mas somente em 1995 iniciou-se o primeiro curso de graduação a distância, a licenciatura em Educação, resultado da parceria entre a UFMT e a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (PRETI, 2005). Assim, é importante perceber que a trajetória da educação superior a distância via internet não possui longa história em nosso país, apesar do grande e rápido crescimento a que temos assistido (GIOLO, 2008). Isto demonstra

a necessidade de refletir sobre essa modalidade educativa, sobre as mudanças que ela gera na vida dos sujeitos envolvidos no processo de conhecer, sobre os modos de comunicação, sobre as concepções de ensinar e aprender em ambiente virtual e sobre os impactos no trabalho docente.

A grande complexidade que envolve o planejamento, execução, gestão e criação de atividades em cursos a distância revela a dimensão do desafio posto àqueles que se dedicam em formar nesta modalidade. As tecnologias redimensionam o tempo e o espaço da sala de aula, exigem do professor uma nova postura, um novo papel e uma forma diferente de conduzir e promover o diálogo. Exige também a superação da crença de que para aprender é necessário um espaço físico chamado escola, a presença física de um professor e de alunos, um horário fechado de início e término desse processo, como se fosse possível determinar o momento exato de iniciar e finalizar a aprendizagem. E, sobretudo, trabalhar na educação a distância exige a superação do mito da “independência intelectual” do estudante (PRETI, 3), como se a mudança de ambiente (do presencial para o virtual) significasse não ser necessário a presença do outro para colaborar na aprendizagem.

A formação de professores em cursos a distância ou semipresenciais nos obriga a pensar na pessoa que forma o futuro professor. Na grande maioria das vezes, trata-se de sujeitos que frequentaram cursos presenciais e que possuem pouca ou nenhuma experiência em EAD. Desta forma, esses profissionais genericamente chamados de tutores encontram diante de si um novo cenário que traz consigo novos desafios e que exige outra forma de ensinar e aprender. Assim, uma nova cultura é estabelecida para a qual professores e alunos não foram preparados para enfrentar (KENSKI, 1998; PALLOFF & PRATT, 2004; MOORE & KEARSLEY, 2008; BELLONI, 2009; LAPA & PRETTO, 2010; SCHLEMMER, 2010).

Os ambientes virtuais de aprendizagem, por exigir uso intenso da escrita, também colocam em cena outro grande desafio: a transição de uma cultura oral para uma cultura escrita. Isso exige dos profissionais que trabalham nesta modalidade maior cuidado na produção dos seus textos que, além de substanciais, precisam ser esclarecedores para os alunos.

É importante lembrar que a prática docente de um professor reflete sua concepção de aprendizagem, crenças, teorias, vivências enquanto aluno e também seu percurso profissional. Assim, um sujeito proveniente de um ensino presencial e, muitas vezes, tradicional e que não teve a oportunidade de ser aluno em curso a distância terá que aprender a lidar com essa nova

realidade, o que não se constitui em tarefa fácil. Educar na modalidade online implica aprender a trabalhar dentro de um novo contexto, com diferentes formas de organização, movimentação e rotina. Implica também aprender a trabalhar com outro espaço que é o espaço digital que necessita, para se efetivar satisfatoriamente, da presença e convivência de alunos e professores. Assim, nesta modalidade, ambos devem assumir um papel mais ativo, buscando romper com a cultura escolar que, geralmente, preparou para a passividade.

Pesquisadores e especialistas em EAD como Lapa e Pretto (2010), Belloni (2009), Gatti (2003), Preti (2003) e Pádua (2002) discutem os grandes desafios enfrentados pelo tutor e afirmam a importância que esse sujeito possui no processo de formação de professores a distância, argumentando que a prática desse profissional é decisiva para garantir a qualidade desse processo, pois é dele que se espera a realização do trabalho de mediação pedagógica, de orientação a dúvidas, de condução de discussões, de promoção de atividades desafiadoras e de acompanhamento do processo de aprendizagem. Além disso, como salienta Gatti (2003), o tutor possui a importante tarefa de motivar os alunos e de colaborar na construção de laços de afetividade.

Não são apenas as várias e diversificadas funções que tornam o cenário de atuação do tutor complexo. Os diferentes papéis a ele atribuídos revelam o quão desafiante é atuar na formação de professores a distância. A literatura aponta diferentes denominações a este profissional genericamente intitulado tutor¹. Essas nomenclaturas, e também as atribuições, variam dependendo da instituição ou do programa de formação a que pertence o tutor, o que pode desencadear confusas representações que reflete na forma como esse sujeito enxerga seu papel e desenvolve sua prática.

Na Educação a Distância, o desenvolvimento do trabalho pedagógico é muito mais complexo do que na educação presencial (MILL, 2010). É preciso aprender a ser professor utilizando as tecnologias digitais, o que significa dizer que também é preciso aprender a levar os alunos a construir conhecimento utilizando tais tecnologias. Levando em conta a indagação de Belloni (2009) e Mill (2010) sobre quem educa na EAD, esse trabalho se torna ainda mais

¹ Neste trabalho, o termo tutor é utilizado para fazer alusão a qualquer profissional que assume a tutoria em processos formativos a distância. A expressão *professor tutor* é a que defendemos por acreditar que se trata de um sujeito que exerce uma prática docente que busca promover a aprendizagem em situações de ensino no ambiente virtual ou em encontros presenciais. A revisão de literatura, capítulo 2, apresentará diferentes nomenclaturas atribuídas a esse profissional e discutirá as implicações para a prática pedagógica.

desafiante na medida em que, na modalidade a distância, diferentes sujeitos, com diferentes categorias profissionais, contribuem para este processo formativo. Entretanto, para os autores, o tutor possui inegavelmente uma função pedagógica e se constitui numa figura-chave devido a sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a qualidade da atuação dos tutores deve-se, em parte, à sua formação. Suas ações são tão marcantes no contexto de formação de professores que pode gerar boas práticas, centradas na aprendizagem dos alunos ou mesmo enveredar para práticas tradicionais e com caráter mais administrativo do que pedagógico. Assim, além do cuidado no recrutamento desses profissionais, é necessária formação continuada com vistas ao seu desenvolvimento profissional.

Dada a grande importância que ocupa no processo de formação de professores e por se tratar de uma recente figura no cenário da educação, é relevante acompanhar e analisar os caminhos trilhados pelo tutor, uma vez que compreender suas ações e os modos pelos quais buscar conta dos desafios e tarefas, muitas vezes inusitados, pode contribuir significativamente para (re) pensar o processo de formação e qualificação desses profissionais bem como perceber a direção que efetivamente tem tomado a sua prática.

Diante da relevância e complexidade da atuação do tutor, interessa-nos investigar a prática de tutores que trabalham com formação de professores na modalidade a distância. Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar o papel, a função e as concepções sobre aspectos de formação a distância de professores tutores que trabalham com formação de professores em nível superior na modalidade a distância. Para tanto, uma escala do tipo Likert foi criada e validada. Trata-se de um instrumento de pesquisa composto por assertivas em que os respondentes precisam manifestar seu grau de concordância.

A escala foi validada teoricamente por especialistas (professores experientes na área), que julgaram cada item e realizaram intervenções e contribuições e também passou pelo processo de validação semântica, para que fosse possível perceber quais eram as dúvidas que diferentes tutores apresentavam sobre as assertivas e orientações de preenchimento. Por último, a escala passou pelo processo de validação estatística para garantir adequados valores de confiabilidade, validade convergente e discriminante.

Nesta pesquisa, a escala possui grande importância, pois se constitui no instrumento aplicado em professores tutores para responder a questão básica que orienta este estudo: *quais*

são as concepções que professores tutores possuem sobre seu papel, sobre formação a distância e como desenvolvem suas funções em ambiente virtual?

O interesse em pesquisar a prática de professores tutores deve-se ao envolvimento da autora em um programa de formação de professores em exercício, de um curso semipresencial de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo e também em cursos de curta duração a distância para professores da educação básica. As dúvidas, anseios, dificuldades, conquistas, participação em eventos na área de EAD contribuíram para aumentar o desejo em investigar a prática pedagógica do professor tutor. Com a vivência em programas de formação a distância, ficou cada vez mais evidente o tamanho da importância desse profissional para o sucesso de tais empreitadas. Assim, a prática de professores tutores tornou-se objeto de estudo no programa de mestrado.

A delimitação do problema foi possível após a realização de uma pesquisa exploratória. Uma entrevista não-diretiva foi aplicada em oito tutores que trabalham com formação de professores a distância em um curso de Pedagogia. A intenção era compreender como desenvolviam suas funções, as dificuldades que encontravam no ambiente virtual e a forma como faziam uso das ferramentas digitais para realizar a mediação pedagógica. Ao transcrever e analisar as entrevistas, foi possível perceber diferenças muito grandes entre os tutores sobre a forma como enxergavam seu papel e desenvolviam suas tarefas. Os sujeitos também manifestaram diferentes graus de concordância com a proposta pedagógica do programa de formação em que atuavam e as suas falas demonstraram que, mais da metade dos entrevistados, não conheciam com profundidade todas as ferramentas do ambiente virtual e não julgavam necessário fazer uso de todas elas para colaborar no processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tão díspares respostas dos entrevistados, nos propusemos a estudar e investigar acerca destas questões para que fosse possível compreender a ação do tutor, a concepção que possuem sobre seu papel bem como sobre processos formativos na modalidade a distância.

Para a compreensão do problema proposto, aplicamos a escala em 386 tutores que trabalham em diferentes programas de formação a distância. Isso foi possível a partir de um banco de dados fornecido pela ANATED – Associação Nacional dos Tutores do Brasil, que contém contato de tutores de diferentes regiões do país. A abrangência e a grande quantidade de sujeitos envolvidos na pesquisa possibilitou conhecer, com maior profundidade, a prática

desenvolvida por professores tutores de diferentes programas e instituições assim como os papéis que ocupam e a intensidade com que se percebem nele.

Essa pesquisa está organizada da seguinte forma:

O **Capítulo 2** denominado *Educação a distância e a prática pedagógica do professor tutor na formação em nível superior a distância: identidades, possibilidades, desafios e controvérsias* apresenta a revisão de literatura em três partes. A primeira delas trata das possibilidades e impasses na formação de professores em nível superior no Brasil. Também são apresentados alguns dados estatísticos e as competências e habilidades esperadas para exercer a tutoria. A segunda parte discute os desafios enfrentados pelos professores tutores para exercer a prática pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem. A terceira e última parte deste capítulo aborda a complexidade do papel e função do professor tutor. Apresenta o grande número de funções que são delegadas a este sujeito e aponta os diferentes papéis que podem assumir, demonstrando a complexidade que envolve a identidade do professor tutor.

No **Capítulo 3 – Objetivos** - encontram-se o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

No **Capítulo 4 – Procedimentos Metodológicos** - são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do instrumento de pesquisa e para a coleta de dados. São evidenciados os processos de validação teórica e semântica da escala e as etapas da análise dos dados.

O **Capítulo 5 – Resultados e Análises** - apresenta os resultados da pesquisa, a caracterização dos sujeitos participantes, a análise da frequência das respostas aos indicadores e os resultados dos testes realizados para a validação da escala.

O **Capítulo 6 – Considerações Finais** – discute os dados à luz da literatura consultada e apresenta algumas conclusões e sugestões para futuras pesquisas.

2. Educação a distância e a prática pedagógica do professor tutor na formação em nível superior a distância: identidades, possibilidades, desafios e controvérsias

2.1 - EAD: possibilidades e impasses na formação de professores em nível superior no Brasil

As propostas de formação a distância ocupam, atualmente, um lugar indiscutível no cenário educacional brasileiro. Os avanços da tecnologia da informação e comunicação (TIC) e a sua disseminação revelam novas possibilidades para a formação de professores. Novas propostas de formação têm surgido a partir do uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Instauram-se mudanças no aprender e no ensinar e a abertura de um amplo campo de desenvolvimento das estratégias e políticas dirigidas à educação a distância.

No Brasil, país com grandes dimensões, profundas desigualdades sociais e econômicas e uma história da educação marcada pela exclusão, a educação, em seus aspectos de acesso, permanência e qualidade, sempre se constituiu em grande desafio em todos os níveis de ensino. Com os avanços tecnológicos que temos acompanhado ao longo dos anos, em especial, após o surgimento da internet, esse desafio, ainda que aparente o contrário, tomou uma dimensão ainda maior, uma vez que formar sujeitos com uso de tecnologias digitais é tarefa complexa, que exige conhecimentos específicos, além dos tradicionalmente necessários para exercer a docência. As tecnologias não facilitam, ao contrário, tornam a prática pedagógica muito mais complexa. *“As TIC na educação são elementos dificultadores que exigem pensar a educação muito além de um campo fechado em si mesmo”* (LAPA; PRETTO 2010, p. 94). Esse desafio é ainda ampliado quando constatamos que estas mesmas tecnologias não estão ao alcance de todos e nem são apropriadas pelos sujeitos (docentes e alunos) da mesma forma e com a mesma intensidade. Assim, em nosso cenário, temos um *“expressivo e desigual avanço tecnológico”* (DOURADO, 2008, p. 893).

A Educação a Distância cresceu consideravelmente nos últimos anos. Giolo (2008) evidencia que a história da EAD no Brasil é curta, mas que sua evolução em números é avassaladora. De acordo com o censo de 2008, 115 instituições ofereceram cursos de graduação a

distância, 18 IES a mais em relação às registradas no ano de 2007. A tabela 1 aponta o crescimento do número de instituições, cursos, vagas e inscritos entre os anos de 2002 e 2008.

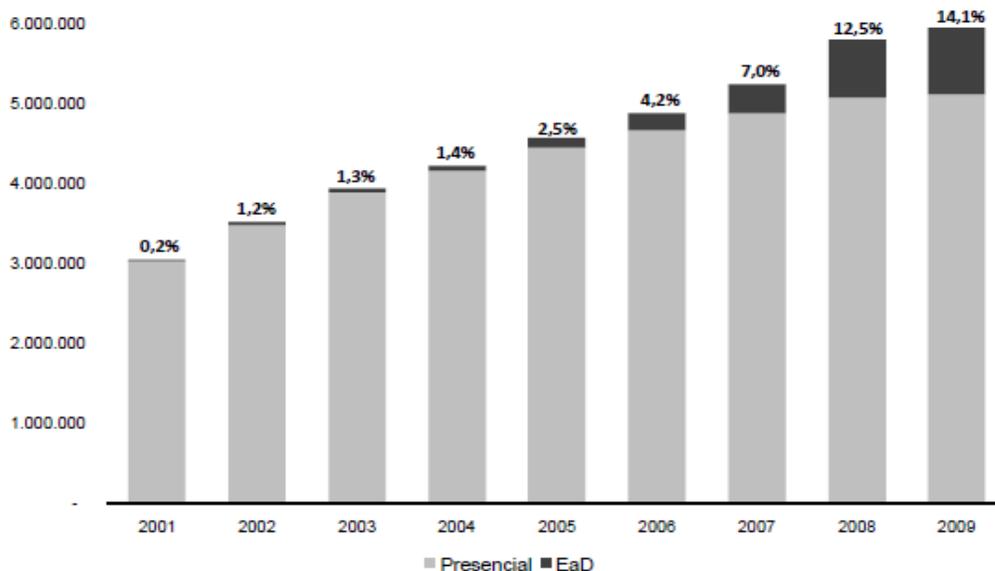
Tabela 1. Evolução do número de IES, cursos, vagas e inscritos na Educação a Distância no Brasil entre 2002-2008

Ano	IES	%Δ	Cursos	%Δ	Vagas	%Δ	Inscritos	%Δ
2002	25	–	46	–	24.389	–	29.702	–
2003	37	48,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	45	21,6	107	105,8	113.079	370,7	50.708	131,8
2005	61	35,6	189	76,6	423.411	274,4	233.628	360,7
2006	77	26,2	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

Fonte: MEC/ INEP

De acordo com o INEP (2010), metade dos cursos é de licenciatura, sendo que Pedagogia é o que possui maior número de matrículas e corresponde a 34,2% dos cursos oferecidos em EAD. O Gráfico 1 permite uma visualização geral da expansão acelerada da educação a distância no Brasil. Os dados são do censo de educação superior de 2009. Portanto, acreditamos que o número de cursos e matrículas na modalidade a distância seja bem maior nos dias atuais.

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino



Fonte: Censo da Educação Superior/ MEC/ INEP, 2010

Com o avanço da tecnologia digital e da internet no final da década de 1990, a EAD tem sido considerada, muitas vezes, a solução para os problemas de formação inicial e continuada assim como para promover justiça social e democratização do ensino (FERREIRA & GARRIDO, 2005; PRADRO & ALMEIDA, 2009). Desta forma, tem sido a modalidade estrategicamente utilizada pelo Estado para atender a demanda reprimida por formação em nível superior (FREITAS, 2007), objetivo que tem lugar de destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Inclusive, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 apresenta em suas estratégias o uso da EAD para atingir metas de ampliação da oferta de vagas no ensino superior e também de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil. (BRASIL.MEC, 2010).

Para Dourado (2008), a EAD para alguns é considerada a resolução dos problemas de formação, para outros um modo aligeirado de formar professores. O autor considera, entretanto, fundamental romper com a crença de que as tecnologias da informação e comunicação são as protagonistas sociais e atentar para a questão central, que não deve ser a forma de oferta do ensino, mas sim o projeto pedagógico, as condições objetivas, a concepção de aprendizagem, dentre outros.

A escolha por formação a distância se dá pelas especificidades e características dessa modalidade, que possibilita, entre outras, a democratização do acesso ao atender um grande número de sujeitos. Diante dessa justificativa de democratização comumente utilizada para adoção de políticas públicas educacionais de formação a distância, é interessante observar o que assinala Dias Sobrinho (2010) sobre este aspecto:

Democratização não se restringe à expansão quantitativa; tem a ver também com qualidade pública e então com pertinência e relevância social; não havendo qualidade para todos, não se cumpre o princípio da equidade e não se diminuem as desigualdades sociais [...] A democratização da educação superior não se esgota na questão da expansão do acesso e permanência; deveria estender-se aos currículos, à gestão e à democracia interna, efetivamente vivida nos distintos momentos e diferentes estruturas institucionais [...] Só faz sentido falar de democratização da educação a partir do princípio fundamental de educação como bem público, e não negócio (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1243)

É necessário atentar, sobretudo, para o fato de que esse crescimento notável de cursos a distância se dá, principalmente, na área da educação e na esfera privada, e não conta com a devida infraestrutura, planejamento, pessoal qualificado e adequado aparato tecnológico, o que põe em risco investimentos e a possibilidade de boas práticas de formação (FREITAS, 2007; DOURADO, 2008; GARCIA, 2009). Giolo (2008) esclarece que a razão principal para esse grande e rápido crescimento da EAD na esfera privada deve-se ao fato da diminuição da demanda por cursos presenciais em decorrência dos elevados custos da educação presencial. Diante de tão avassalador crescimento, os programas de formação a distância implementados pelo governo e também pelas agências privadas devem ser objeto de reflexão e análise em todas as dimensões

que os constituem afim de que se verifique se o princípio fundamental da educação como bem público² tem sido considerado. Apenas elevar o número de professores com nível superior por meio de certificação não garante efetivamente bons resultados na formação de crianças e adolescentes na educação básica.

A crítica da formação de professores a distância estar voltada, muitas vezes, para os interesses privados, dentro da concepção de educação como negócio, não significa que a “*educação superior não deva colaborar para o fortalecimento da economia*” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 20). Essa crítica se materializa por conta de práticas voltadas ao benefício “*de indivíduos e pequenos grupos em detrimento da maioria e da formação na direção do bem comum e da elevação espiritual e material de toda a sociedade*” (ibid., p. 20). E, é nesta direção que Freitas (2007) afirma que a maioria dos cursos de formação na modalidade EAD têm se apresentado como uma forma de aligeirar e baratear o processo formativo, mas que, a oferta de cursos por instituições públicas de ensino superior representa uma ruptura com programas de formação com viés mercadológico.

Lapa e Pretto (2010) observam que várias tentativas foram realizadas no Brasil para dar conta do déficit de formação em nível superior de professores da educação básica e que há uma grande demanda ainda não atendida. Os autores afirmam que o país sofreu por anos com uma formação aligeirada que não conseguiu efetivar mudanças substantivas na educação e que, no momento atual, estamos vivenciando a explosão de uma modalidade que cresce constantemente a cada ano. Neste sentido, Costa e Pimentel (2009) esclarecem que um país continental como o Brasil, marcado pela desigualdade e pela exclusão, não pode prescindir da educação a distância para colaborar na tarefa de incluir e emancipar sua população e que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) possui o desafio de “*levar a educação superior de qualidade de nossas instituições públicas a todos os espaços, mesmos os mais remotos, ajudando a promover a emancipação social e econômica de nosso povo através da educação*” (ibid., p. 89). Espera-se da UAB, segundo a autora, uma grande contribuição para atender a demanda expressiva que necessita de formação inicial e continuada.

Os caminhos legais para a constituição da UAB foram longos. Vários projetos de lei foram apresentados ao congresso desde a década de 70 e somente em 1990 foi aprovado o projeto

² A respeito das principais diferenças entre as concepções de educação como bem público e como negócio e suas implicações para o campo da avaliação ver Dias Sobrinho (2005).

de lei nº 4.592-C/90, do Ministério da Educação, que dispôs sobre a Universidade Aberta do Brasil. Em dezembro de 2005 foi publicado o primeiro edital que estabelecia as bases de acordo de cooperação entre as esferas públicas federal, estadual e municipal. A partir de março de 2007 os primeiros cursos da UAB começaram a ser implementados. Em 2009, a UAB já possuía mais de 400 pólos implementados e a participação de 45 Universidades Federais, 18 Universidades Estaduais e 11 IFET's (COSTA; PIMENTEL, 2009).

O decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o qual tem por objetivos: (1) ampliar a oferta de cursos superiores assim como o acesso à educação superior pública; (2) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior no país; (3) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; (4) estabelecer amplo sistema educacional de educação superior a distância; (5) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; (6) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A ideia da utilização da modalidade a distância para contribuir no atendimento à demanda por formação em nível superior está presente, como acima mencionado, há alguns anos e, em termos numéricos, a UAB já alcançou resultados expressivos. Entretanto, uma preocupação pertinente é colocada por Lapa e Pretto (2010, p. 88) e se refere à concepção de docência na EAD presente nesse sistema, *“já que o seu entendimento passa a ter um caráter prescritivo em todo o território nacional e em toda iniciativa na modalidade a distância”*. Por se tratar de uma política nacional, com grande escala, corre-se, segundo os autores, o risco de padronização de um modelo único de educação devido às atribuições descritas com grande nível de detalhamento presentes no anexo I da Resolução CD/ FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, o que incorre para a desvalorização das diferentes realidades existente nos variados pólos do país.

Na mesma direção de análise, os autores também sinalizam a precarização do trabalho docente presente nesse sistema. Os docentes das universidades vinculam-se a UAB como professor-bolsista e recebem uma complementação salarial. Já o tutor *“é contratado em regime precário para desempenhar o papel de professor”* (ibid.; p. 91). Assim, diante de uma carga

horária de trabalho exaustiva, de baixa remuneração e de pouco reconhecimento profissional tem-se uma enorme precarização do trabalho docente.

Outro olhar sobre a mesma resolução nos traz mais uma grande preocupação: a formação mínima exigida para se exercer a função de tutor. A UAB exige formação em nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. Para aprofundar a reflexão sobre este aspecto, é interessante apresentar brevemente as exigências de outros programas de formação. Deste modo, tomamos como exemplo dois grandes programas de formação de professores em exercício: Veredas (já extinto e realizado no Estado de Minas Gerais) e Univesp (em andamento, no estado de São Paulo).

Ferreira e Garrido (2005) pesquisaram o processo de recrutamento e seleção de tutores para atuar no curso Veredas, destinado a habilitar em nível superior, professores em exercício, dos anos iniciais do ensino fundamental mineiro entre os anos de 2002 e 2005. De acordo com as autoras, quarenta e dois tutores foram selecionados mediante análise de currículo e as variáveis consideradas foram: cargo funcional atual, titulação, tempo de exercício no ensino superior e no ensino fundamental, publicação científica e orientação de trabalho científico. Os resultados indicaram que a maior parte dos tutores não atenderam aos requisitos exigidos e, apesar de 61,9% apresentar bom nível de titulação (mestres e doutores), a maior parte deles não possuía curso de graduação com habilitação para formar professores dos anos iniciais do ensino fundamental e tinham pouca ou nenhuma experiência profissional no ensino superior.

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) foi criada em 2008 pelo decreto nº 53.536 com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior pública, em parceria com as três universidades paulistas - USP, Unicamp e Unesp - e com o Centro Paula Souza. O primeiro curso oferecido está em andamento. Trata-se da graduação semipresencial em Pedagogia oferecida pela Universidade Estadual Paulista/UNESP que se destina a formação em nível superior de professores em exercício da rede pública e privada do Estado de São Paulo entre os anos de 2010 e 2013. O programa conta com cerca de 30 pólos espalhados por vinte e uma cidades. De acordo com o Edital nº 03/2009 da Unesp, referente ao processo seletivo para o emprego do cargo de Orientador de Disciplina³ que constou de prova objetiva, prova de redação e

³ Nomenclatura dada ao tutor no programa UNESP/UNIVESP.

prova de títulos, os requisitos exigidos eram apenas dois: ensino superior completo e experiência mínima de seis meses no magistério.

Na primeira seleção, para o curso Veredas, percebemos um processo aligeirado, com apenas análise do currículo. No segundo exemplo, apesar de o programa Univesp contar com três grandes instituições reconhecidas na oferta dos cursos, os requisitos para exercer a função de tutor são baixos. Ainda não contamos com informações e dados sobre o perfil dos tutores da Univesp para poder analisar com maior clareza e precisão este aspecto. Entretanto, as exigências do edital demonstram pouca preocupação com relação à qualificação dos profissionais que atuarão na linha de frente no processo formativo de professores em exercício.

Importante pensar as exigências acima apontadas à luz do disposto na Lei 9.394/1996. Em seu art. 66, garante: “*A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*”. E no art. 67, parágrafo único, garante: “*A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino*” (BRASIL, LDBEN 9.394/1996).

Essa constatação de descuido com o processo de recrutamento de tutores pode comprometer seriamente o sucesso dessas empreitadas. “*A formação no campo disciplinar que é objeto do ensino constitui uma condição imprescindível no momento de elaborar boas práticas. É um erro pensar que o tutor tem que saber menos que um docente que ensina os mesmos conteúdos na educação presencial*” (MAGGIO, 2001, p. 104). Na mesma direção, Padula (2002) defende que os tutores devem ser especialistas em sua área de atuação e devem estar capacitados para exercer esta importante função, possuindo conhecimentos sobre educação a distância e aprendizagem em ambiente virtual. Um tutor que é oriundo da área da educação ou licenciatura teve, ao menos, a oportunidade de entrar em contato com teorias e práticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária. Isto posto, é necessário maior atenção dos programas e projetos educativos de formação frente às exigências e critérios de seleção para que se concretize objetivos e metas de qualidade na formação. É preciso também pensar os rumos que têm tomando as políticas direcionadas à formação de professores, percebendo as concepções, contradições e tensões presentes nos programas e projetos, afim de

que de ações sejam (re) pensadas em busca de transformações efetivas na qualidade da formação superior.

Se a formação especializada configura-se como imprescindível, de que conhecimentos, competências e habilidades precisam os tutores para exercer satisfatoriamente suas tarefas? De acordo com Maggio (2001) não são, em princípio, conhecimentos diferentes de um bom docente. A questão é que, no caso do tutor, é preciso conhecer profundamente o contexto educacional em que atua, ou seja, o ambiente virtual e os processos de aprendizagem que nele ocorrem. Para a autora, a modalidade a distância “*tem de ser redefinida a partir da contribuição dos desenvolvimentos teóricos das ciências sociais em geral e da didática em particular*” (ibid.; p. 95). Enfatiza ainda que outras áreas como linguística, psicologia cognitiva e a antropologia social também colaboram para compreender o trabalho em ambiente virtual. Para Berge (1995), as áreas em que o professor-tutor deve atuar são: pedagógica (intelectual, ofício), social (clima emocional e afetivo), gestão (projeto adequado) e técnica (uso competente das ferramentas do ambiente virtual).

Por sua vez, Romero (2008, p.237) considera que o professor necessita da “*aquisição de novas competências sócio-profissionais embasadas na abertura, flexibilidade, conscientização e integração da utilização das TICs e o tratamento da diversidade intercultural*”. Para a autora, são dois os tipos de competências básicas que o professor precisa adquirir para desenvolver seu trabalho: a competência intercultural e a competência tecnológica. A primeira refere-se à atenção dada às diferenças educativas interculturais dos estudantes, que são provenientes de diferentes contextos e culturas e que também apresentam idades e concepções diversificadas. A segunda competência está situada no contexto do letramento digital⁴ e requer do professor a aquisição de habilidades para integrar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Para Marcelo García (2001), o tutor deve ter pelo menos competências em três áreas:

1. *Competências tecnológicas*: domínio de técnicas básicas como ferramentas de criação, de aplicações com o uso da internet.

⁴ Não é objeto nosso discutir letramento digital, mas é interessante notar que Buzatto (2006, p. 7) esclarece que não se trata de uma definição consensual e define letramentos digitais como “*conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais, geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente*”.

2. *Competências didáticas*: conhecimento das teorias de aprendizagem e dos princípios de aprendizagem de adultos, capacidade de criar materiais e produzir tarefas relevantes⁵ para os alunos, de adaptação a novos formatos e processos de ensino, de produção de ambientes direcionados à autorregulação por parte do aluno e utilização de múltiplos recursos e possibilidades de exploração.
3. *Competências tutoriais*: habilidades de comunicação, mentalidade aberta para novas propostas e sugestões, capacidade de adaptação a características e condições dos alunos e para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A preocupação com a comunicação também é apresentada por Gatti (2005), pois enfatiza que professores envolvidos na educação a distância têm que redobrar seus cuidados com a linguagem e desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação para criar um ambiente agradável e promover a interação constante e substantiva com os alunos, assim como incentivar a interação e o diálogo entre eles. Neste mesmo caminho, Signorini (2004) aponta a flexibilidade comunicativa⁶ como uma habilidade necessária para se interagir satisfatoriamente.

Em consonância com os autores ora mencionados, Medina Rivilla et al (2011) esclarecem que são duas as competências-chave para o desenvolvimento da prática educativa em ambiente virtual: a competência didático-pedagógica e a competência tecnológica-digital. Para Barros et al (2008), são necessárias as competências de aprendizagem, uso de tecnologias e aplicação profissional. Para esses autores, é preciso saber como se desenvolve o processo de aprendizagem, conhecer os seus diferentes estilos e saber o uso técnico e pedagógico de ferramentas e aplicativos.

É marcante, pelas necessidades apresentadas pelos autores para o bom desenvolvimento do trabalho na EAD, a presença da didática, que é uma das áreas da Pedagogia que investiga as

⁵ Entendemos por tarefas relevantes aquelas que exigem dos alunos que coloquem em jogo aquilo que sabem e que também estão relacionadas com suas experiências e necessidades. (MARCELO GARCÍA, 2001).

⁶ A autora se apóia em Gumperz para explicar que flexibilidade comunicativa consiste em manter a comunicação e a sincronia na interação com diferentes pessoas provenientes de contextos etnoculturais e sociais diversos. Para saber mais ver Signorini (2004).

condições, os fundamentos e os modos de realizar a educação mediante o ensino. É a didática que cuida das finalidades do ensinar sob os pontos de vista ético, psicopedagógico, político-ideológico e o propriamente didático (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010)⁷. Isso indica que o trabalho do tutor é um trabalho pedagógico na medida em que exige conhecimentos específicos da área da educação e não apenas técnicos, de uso de informática e aplicativos. Essa constatação implica enxergar o trabalho do tutor como o de um profissional da educação, que exerce uma atividade educativa e, portanto, uma prática social que se pretende transformadora da realidade humana em geral, e da educação e dos sujeitos, em específico.

Assim, a questão central reside na forma e nas características desse ato educativo, pois dependendo da abordagem pedagógica utilizada, podem-se ter práticas voltadas à interação, à construção colaborativa de conhecimento ou práticas tradicionais, transmissivas e mecânicas. Sobre este aspecto, Valente (2009), classifica as abordagens pedagógicas usadas na EAD em três tipos: broadcast, virtualização da sala de aula e estar junto virtual.

As duas primeiras são baseadas no autodidatismo, sendo que a diferença entre elas reside no fato de que na abordagem broadcast não há interação entre tutor e aluno e o curso se desenvolve por meio da disponibilização do material de apoio. Já a abordagem da virtualização da sala de aula é baseada no modelo tradicional de ensino, com pouca interação entre tutor e aluno. É a tentativa de transferir para o ambiente virtual as práticas do ensino tradicional presencial. Na última abordagem, como o próprio nome já indica, busca-se estar junto⁸ com os alunos no decorrer do processo de conhecer, criar condições de aprendizagem colaborativa e vivenciar a mediação.

⁷ Pimenta e Anastasiou (2002) abordam a questão da relevância da didática na formação de professores e apresentam os saberes a serem considerados nas situações de ensinar: saberes das áreas do conhecimento, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes da experiência. Segundo as autoras, o ensino é uma atividade complexa, em grande parte imprevisível, que requer escolhas éticas e políticas e criatividade frente a situações inusitadas.

⁸ Esta terminologia nos lembra Freire (2005), quanto à questão do diálogo, quando afirma que numa prática problematizadora e emancipadora não se fala para o educando, mas sim com ele, numa perspectiva de encontro entre sujeitos que desejam saber mais.

A abordagem estar junto virtual vai de encontro ao diálogo, busca a cooperação, a autonomia, a comunicação e cria condições para a aprendizagem significativa⁹, uma vez que se preocupa com as reais necessidades dos alunos. Configura-se, portanto, como a abordagem capaz de viabilizar a mediação centrada no aprendiz e a formação de qualidade de professores na modalidade a distância.

No entanto, é fundamental perceber que cada instituição ou programa de formação ao escolher e definir seu modelo de tutoria (funções, papel, tarefas, relação com os alunos, com os materiais e instituição, etc.) está optando por uma determinada abordagem, concepção de ensino e educação (PRETI, 2003).

Na medida em que muitos tutores não foram preparados para exercer esta função (PALLOFF & PRATT, 2004; MOORE & KEARSLEY, 2008; LAPA & PRETTO, 2010) e não aprenderam a pensar “com e a partir” das tecnologias digitais (SCHLEMMER, 2010), pesquisas neste sentido ajudariam a compreender a prática desses sujeitos e as abordagens pedagógicas utilizadas e, desta forma, a (re) pensar o processo de formação dos tutores. Segundo Tardif (2000), muito tem sido dito sobre o que deveriam fazer, ser e saber os professores e pouco sobre o que efetivamente sabem, fazem e são. Assim, neste trabalho, preocupa-nos o papel, o fazer do tutor e os desafios por eles enfrentados no ambiente virtual, local muitas vezes desconhecido e que causa grande instabilidade em decorrência das situações inusitadas que nele ocorrem.

A investigação e discussão da prática do tutor é fundamental para a compreensão da dimensão do trabalho desse profissional no processo de formação de professores na modalidade a distância e, se constitui numa oportunidade de compreender e analisar a prática desses sujeitos envolvidos nesse processo, o que possibilita como aponta Sarti (2008, p. 51) “*a produção de novos discursos científicos em educação que possam subsidiar as mudanças pretendidas na formação dos professores e em seus processos de desenvolvimento profissional*”.

Apresentamos, a seguir, os principais desafios enfrentados pelos tutores no ambiente virtual e suas razões de ser.

⁹ A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos (subsúncos) preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. (PELIZZARI, s/d). E, de acordo com Kenski (2005, p. 74), “*aprendizagem será mais significativa quanto maior for o grau de interação e comunicação entre os participantes do processo*”.

2.2 - Desafios à prática pedagógica em ambiente virtual de aprendizagem

Os impactos das novas tecnologias na prática docente já eram abordados por Kenski (1998), quando apontava a necessidade dos professores construírem uma nova lógica, com outros procedimentos didáticos e uma nova dinâmica de sala de aula, que privilegiasse o trabalho em equipe e em que o professor ocupasse o papel de parceiro do aluno, concentrando seus esforços para orientá-lo na tarefa de aprender. Desta forma, não é recente a discussão sobre as transformações que a prática pedagógica sofre quando desenvolvida em ambiente virtual de aprendizagem, pois este lugar apresenta instabilidades aos docentes que se propõem à tarefa de ensinar com a utilização de novas tecnologias. Assim, a transição do presencial para o virtual apresenta grandes desafios ao professor, pois seu local de trabalho não é mais o mesmo, seus alunos não são crianças ou jovens, o conteúdo a ser desenvolvido exige outras competências e a forma de comunicação essencial deixa de ser a oral e passa a ser a escrita.

Antes de abordarmos com mais detalhes os desafios postos à docência em ambiente virtual, é preciso responder a pergunta: no que consiste a prática pedagógica? Marcelo García (2001) define a prática pedagógica como um conjunto de atividades que permite desenvolver e avaliar processos intencionais de ensino e que tem por objetivo favorecer a aprendizagem. Para o autor, a tarefa educativa deve estar centrada na aprendizagem e esta deve ser, entre outras características, significativa; adaptada às necessidades dos estudantes; ativa por parte dos alunos; autônoma para que se possa aprender a aprender; preocupada com processos colaborativos e centrada em problemas. Neste mesmo sentido, Cordeiro (2011, p. 66) esclarece que o trabalho pedagógico é *“um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros, os alunos”* e que a relação pedagógica é intencional, busca garantir o acesso a um conjunto de saberes e engloba a relação entre professor, aluno e conhecimento.

Assim, que desafios estão postos na formação a distância para se efetivar esse conjunto de atividades com vista ao aprendizado dos alunos? Lapa e Pretto (2010) apontam que o professor que trabalha na EAD encontra outros desafios além daqueles já existentes no ensino tradicional e descreve quatro deles. O primeiro está relacionado com o afastamento temporal entre a elaboração do material e a prática pedagógica, pois geralmente os professores autores dos materiais não são os responsáveis pela mediação. Além disso, nos materiais estão presentes as concepções e crenças do professor autor e não necessariamente do tutor e cabe a este dar conta de

uma proposta pedagógica elaborada por outro. Desta forma, o tutor não participa da organização do curso e da produção do material a ser trabalhado com os alunos e tem que fazer o esforço de se envolver e se apropriar desse processo.

O segundo desafio se refere ao distanciamento espacial. Para o autor, é preciso que os professores tenham a capacidade de construir vínculos e manterem, por meio da utilização das tecnologias, a presença no ambiente virtual. Esse é um grande desafio em decorrência da nossa cultura de sala de aula ser marcada pela oralidade, pelo “olho no olho” e, ter de lidar com situações como responder por escrito uma dúvida do aluno, gerenciar as discussões em um fórum ou mesmo criar uma aula em um estúdio é complexo, pois são tarefas novas, com as quais os professores não estão acostumados.

Ainda sobre a difícil transição da sala de aula tradicional para os ambientes virtuais de aprendizagem, Kenski (2008, p. 67, grifos do autor) especifica como um grande desafio “a criação da sensação da presença síncrona *em um espaço em que dificilmente os alunos estão presentes no mesmo momento*”. Essa sensação da presença síncrona pode contribuir significativamente para a “*convivência digital virtual em rede*” (SCHLEMMER, 2010). Para Giolo (2008), a prática da experimentação, da convivência, dos debates e conversas não se realiza completamente por relações instrumentalmente mediadas, pois os seres humanos necessitam da presença do outro. Em função disso, o autor argumenta a favor da oferta de cursos a distância com encontros de formação presenciais regulares, para além do momento singular e isolado de aplicação de prova presencial.

O terceiro desafio apontado por Lapa e Pretto (2010, p. 84) “*vem da explosão do papel do professor*”. Aqui, entra em cena a complexa questão dos sujeitos e seus papéis¹⁰ no ambiente virtual. Para os autores, todos contribuem para o papel docente, apesar de cada um ter um papel diferente, pois somente um sujeito não daria conta de todas as tarefas educativas no ensino online. Belloni (2009) também aponta essa diversidade de sujeitos que trabalham na EAD e argumenta que todos colaboram no processo de ensino-aprendizagem a distância, mas que é fundamentalmente do tutor a tarefa de levar o aluno a aprender. Assim, não seria legítimo retirar do tutor suas características e funções de profissional da educação, também responsável pela formação de professores.

¹⁰ Mais adiante, neste mesmo capítulo, discutiremos com maior profundidade os papéis e as funções do tutor.

O último desafio apresentado pelos autores diz respeito ao deslocamento da centralidade do ensino do professor para a aprendizagem do aluno, o que indica para a superação de práticas tradicionais em que o professor é o centro do processo e único detentor do conhecimento. O desafio está então na dificuldade de mudança de cultura escolar que sempre preparou o aluno para a passividade e o professor para ser o detentor supremo dos saberes. Diante de situações inusitadas, os professores, geralmente, reproduzem as práticas com as quais tiveram contato ao longo da vida, seja na experiência de aluno ou professor (GARCIA et al, 2011).

O conceito de simetria invertida (MELLO, 2000) nos ajuda a compreender melhor a reprodução de práticas tradicionais na educação a distância. A autora evidencia que a experiência enquanto aluno é parte constitutiva de sua prática futura como professor. Assim, é necessário que o futuro profissional vivencie em uma situação invertida, ou seja, como aluno, modelos didáticos, atitudes e modos de organização que se espera que venha a ter ao exercer a docência. Deste modo, indagações surgem: por quais experiências de formação passaram os sujeitos que atuam como tutores? Sua formação os preparou para uma situação de uso crítico das TIC? Foi contemplado estudos sobre educação a distância, formação de adultos e comunicação em ambiente virtual? E, quando se trata de formação continuada, o desafio é ainda maior, pois como Alonso e Alegretti (2003) enfatizam não se trata de pessoas iniciando uma aprendizagem qualquer, mas de adultos com experiência profissional, com atitudes e hábitos consolidados que lhe dão uma certa segurança e confiança no próprio trabalho. Outra grande questão nasce a partir desta constatação: os tutores foram preparados para dar conta de desequilibrar estruturas cognitivas, conceitos, crenças e atitudes já consolidados em estudantes-professores experientes no magistério? Schlemmer (2010) também apresenta questionamentos neste sentido e afirma a importância do professor que trabalha na EAD vivenciar processos de formação e capacitação em ambiente virtual, pois a experiência como aluno o ajudaria a sentir e refletir sobre o modo como se aprende nesta modalidade de ensino.

Para Palloff e Pratt (2004), um grande desafio presente na prática do tutor está relacionado com o gerenciamento do tempo para evitar a sobrecarga. Devido ao fato do curso estar aberto todos os dias da semana e da possibilidade dos alunos postarem mensagens nos momentos assíncronos, pode-se ter um grande volume de mensagens a serem lidas, o que exige do tutor estratégias para evitar a sobrecarga. Para os autores é preciso saber lidar com a ansiedade

gerada pelo volume de informações e organizar o tempo para que tanto tutor quanto alunos tenham momentos de descanso.

Sobre a carga de trabalho do tutor, Berrocoso e Garrido Arroyo (2005) apresentam uma consideração importante ao observar que o tempo necessário para desenvolver intervenções educativas no ambiente virtual é três vezes maior que o empregado em uma aula presencial. As autoras consideram que é necessário, pelo menos uma vez ao dia, acessar o ambiente e responder às questões dos alunos, dar avisos, e se fazer presente.

Gaytan e McEwen (2007) também apontam a complexidade do trabalho na modalidade a distância, pois o tutor, diferente do professor no presencial, acompanha os mesmos alunos por muito mais tempo, ou seja, ao longo de todo o curso. Questões pessoais, dúvidas e expectativas particulares de cada um são pontos que fazem dessa prática tutorial um desafio.

Dentre os desafios, está presente a comunicação. Diferentemente do ensino presencial, que faz uso intenso da oralidade, no ambiente virtual a forma de comunicação essencial para a realização da mediação passa a ser a escrita, o que exige competência discursiva. Marcuschi (2004, p. 47) enfatiza que: *“a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”*. Torna-se necessário, portanto, que o tutor conheça bem essas duas ordens e que saiba contextualizar o seu discurso, produzindo enunciados coerentes com as ferramentas tecnológicas utilizadas e com as necessidades do momento de produção.

Assim, os sujeitos que habitam o espaço virtual encontram pela frente o desafio de organizar sua mensagem por escrito e fazer o esforço de compreender os seus interlocutores. Os tutores precisam encontrar formas que superem a carência do contato físico, da voz, da presença do outro, da gestualidade que sempre fizeram parte da cultura da sala de aula presencial e isso implica pensar em diferentes elementos, em diversificados formatos, em utilização do espaço gráfico e em modos de organização do discurso para tornar compreensível aquilo que se deseja comunicar. O esforço e a necessidade de escrever constantemente é um desafio que também apresenta benefícios, pois tudo o que se discute permanece registrado no ambiente virtual, o que possibilita momentos de pausa, de reflexão e de retomada ao conteúdo quantas vezes for necessário (HALABAN, 2010).

No contexto online também é fundamental pensar o número de alunos por turma, pois este fator pode comprometer a qualidade da formação. É interessante para as instituições, principalmente as privadas, ter um grande número de alunos. Entretanto, se o grupo for muito grande, os tutores terão significativa dificuldade em responder e interagir satisfatoriamente com os alunos que poderão se sentir sozinhos e perdidos entre as tarefas e discussões. Palloff e Pratt (2004) sugerem que professores experientes no ensino online podem ter até 25 alunos e que os novatos nessa modalidade não deveriam ter mais que 15 alunos.

Os desafios aqui levantados e muitos outros nos preocupam e devem ser objeto de análise e reflexão com vista à política de formação desses sujeitos que encontram o grande desafio de ressignificar seu papel na formação a distância, mas que, conforme esclarece Lapa e Pretto (2010), é insuficiente o professor compreender e aceitar tal desafio, buscar transformar sua prática se não for dado a ele condições objetivas e oportunidades para que viabilizem estas transformações desejadas.

2.3 - Sobre a complexidade do papel e função do professor tutor: em busca de identidade

Considerando que a educação a distância cresceu consideravelmente nos últimos dez anos, uma recente figura ganha relevo neste cenário: o tutor. Diante de tão complexo papel e funções, pretendidas e delegadas a este sujeito no processo de formação, é urgente a necessidade de refletir e analisar sua prática.

Muitas são as críticas impostas à formação na modalidade a distância e ao papel do tutor. Freitas (2007) afirma que a formação nesta modalidade de ensino retira um aspecto fundamental do processo formativo que é a ambiência universitária e que a ação dos tutores e sua presença na formação de professores significa uma forma precarizada de trabalho, que altera a concepção e o caráter do trabalho docente na formação em nível superior. Dentro deste contexto vale dizer que a EAD tem limitações em alcançar o objetivo da socialização em decorrência das escassas ocasiões para interação dos alunos com o docente e entre si e que por esta razão muitos estudiosos argumentam a favor de encontros presenciais regulares. Mas esta modalidade também apresenta vantagens como redução das barreiras de acesso ao ensino superior e ausência de rigidez quanto aos requisitos de espaço e tempo (ALONSO & ALEGRETTI, 2003).

É pertinente também lembrarmos o já exposto neste trabalho por Costa e Pimentel (2009) quando afirmam que em um país continental como o Brasil, não se pode prescindir da educação a distância para colaborar na tarefa de formar e emancipar sua população, historicamente excluída e marcada por profundas desigualdades sociais e pelo domínio de interesses privados. Deste modo, longe de se querer encobrir os problemas de formação de professores, que como aponta Dourado (2008), estão presentes em ambas modalidades – presencial e a distância, busca-se, ao contrário, pensar formas de melhorar a qualidade desse processo formativo e, sem dúvida, a melhoria da atuação e formação dos tutores significa uma grande contribuição para a melhoria da qualidade da formação de professores na modalidade a distância, pois a função tutorial se configura como um dos pilares sobre o qual se consolida a educação a distância (PADULA, 2002).

O que significa ser tutor? De onde e quando surgiu esse termo? Historicamente, a figura do tutor nasce no século XV, nas universidades inglesas de Oxford e Cambridge, com a função de assessorar grupos de alunos em seus estudos. No século XIX, a função de tutor passa a ser institucionalizada nas universidades e a fazer parte da composição do quadro docente (PRETI, 2003). Ainda para o autor, esse modelo tutorial presencial influenciou muito a configuração da tutoria implementada pela primeira universidade a distância, a Open University, em 1969 e outras que surgiram na sequência.

Maggio (2001, p.95) esclarece que nas perspectivas tradicionais da educação a distância, o tutor era considerado um guia, “*que dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava*”. A crença era de que o material realizava a tarefa de ensinar e que ao tutor estava reservada apenas a função de acompanhar o processo e de assegurar o cumprimento dos objetivos. Na década de 80 a autora aponta que se inicia um processo de mudança de concepção pedagógica e a ênfase deixa de ser a transmissão de informação e passa a ser a construção de conhecimento, o que trouxe ao professor o desafio de criar atividades que desencadeassem reflexões ao invés de memorização de conteúdos.

Dentro de uma acepção semântica, tutor significa “*indivíduo que exerce uma tutela, aquele que ampara, protege, defende, guardião*” (HOUAISS Dicionário Eletrônico, 2007). “*Indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém, protetor*” (HOLANDA, 2010).

Nas perspectivas pedagógicas atuais o trabalho do tutor ganha uma nova dimensão devido à compreensão e ao aprofundamento das formas como se conhece e se aprende. Assim, um bom tutor, dentro dessa perspectiva de construção do conhecimento, é aquele que promove tarefas desafiadoras e acompanha sua resolução, fornece fontes de informação, favorece a compreensão e oferece explicações (MAGGIO, 2001).

Importante observar que há maior consenso na literatura sobre as funções do tutor do que em relação ao seu papel, ainda que as funções variem de acordo com as concepções presentes em cada instituição ou programa. Belloni (2009) afirma que uma das questões centrais na análise da EAD e, talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade. Para a autora, ele é convocado a assumir múltiplas funções, para muitas das quais não se sente e, de fato, não foi preparado para assumir.

Para Leal (2004, p. 4) ser tutor significa ser um “*professor/ andragogo com competência para organizar pesquisas criativas e situações provocativas no universo de possibilidades da EAD*”. Para a autora o tutor é um sujeito que deve possuir sólida formação acadêmica e conhecimentos didático-pedagógicos para relatar experiências, orientar leituras e pesquisas, compartilhar com os alunos estratégias de ensino, fazer sugestões sobre material de pesquisa, temas para debates em fóruns de discussão. É o sujeito que, mesmo à distância, nunca se encontra distante de seus alunos.

Na concepção de Moulin et al (2004), o tutor deve incentivar e orientar a elaboração do plano de estudos, apontar direções, acompanhar e avaliar a aprendizagem, e, à luz dos resultados da avaliação, re-orientar e intervir. Para as autoras, a função do tutor está dividida em três vertentes:

1. *Função de Aconselhamento*: visa à formação do saber-ser, que abrange a formação de valores, hábitos, atitudes, em especial aquelas que levam à auto-afirmação e a valorizar a humanidade.
2. *Função de Orientação da Aprendizagem* - voltada para a formação do saber (conhecimentos) e do saber-fazer (habilidades e capacidades específicas).

3. *Função de Avaliação* - imprescindível para a garantia da qualidade e sucesso da aprendizagem. Na verdade, essa função se desdobra em duas: acompanhamento e avaliação.

A função de Aconselhamento tem como pressuposto conhecer o perfil dos alunos, identificando seus interesses, dificuldades, potenciais, para que assim seja possível atender as individualidades de cada um e tornar maiores as chances de aprendizagem. Quando se conhece as áreas de maior interesse dos alunos, é possível aprofundar determinados assuntos ou mesmo indicar referências de interesse. Aqui também se encaixa a tarefa de motivação e incentivo constante durante todo o curso, pois o número de desistências nessa modalidade é ainda alto, o que indica que não é suficiente motivar apenas no início da jornada. A tabela 2 aponta o grande número de desistências na EAD.

Tabela 2. Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes da educação a distância entre os anos de 2002-2008 no Brasil.

Ano	Ingressos	%Δ	Matrículas	%Δ	Concluintes	%Δ
2002	20.885	-	40.714	-	1.712	-
2003	14.233	-31,2	49.911	22,8	4.005	133,9
2004	25.008	75,7	59.611	19,4	6.748	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.246	67,1	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,5	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0

Fonte: MEC/INEP

Por vezes, o aluno desiste do curso por não “*conseguir ultrapassar as dificuldades do estudo autônomo. Cabe, então, ao tutor sugerir atividades sistemáticas que criam hábitos de estudo e contribuem para o desenvolvimento do saber-aprender*” (MOULIN ET AL, 2004, p. 07).

Na função de *Orientação da Aprendizagem*, o tutor deve voltar suas atenções para saber e saber-fazer, isto é, para as atividades do aluno na busca dos conhecimentos, habilidades e capacidades específicas de sua formação. O tutor precisa conhecer, para este fim, os limites entre

ditar ou impor e sugerir ou propor direções. Deve indicar as fontes de informação e propor atividades criativas, inovadoras, que facilitem a compreensão do aluno no aprender a conhecer e no aprender a fazer e que desafiem e motivem os estudantes a mobilizar e utilizar os conhecimentos que já possuem e a buscar novos conhecimentos.

A *Função tutorial de Avaliação* possui maior relevância segundo as autoras, na medida em que pode interferir diretamente no andamento do processo de formação integral do aluno, ou seja, no desenvolvimento do aprender a ser, do aprender a aprender e do aprender a fazer.

Com a mesma preocupação com a avaliação, Gaytan e McEwen (2007) ressaltam que o terreno relativamente novo da EAD traz desafios ainda maiores aos tutores devido à necessidade de acompanhar e avaliar as tarefas dos alunos não como uma prestação de contas¹¹, mas como uma forma de contribuir para a aprendizagem significativa. Segundo os autores, grande parte do poder da aprendizagem em ambiente virtual está na capacidade de promover variados modos de comunicação com diferentes combinações, ou seja, entre diferentes sujeitos por diferentes meios e ferramentas. Assim, a comunicação entre estudantes, entre tutores e estudantes é necessária para promover oportunidades de aprendizagem bem como para atender seus diferentes estilos de aprendizagem.

É importante perceber, sobretudo, que o campo da avaliação é um terreno marcado por disputas, contradições, tensões e que a escolha de determinado modelo de avaliação está relacionado à concepção de educação e sociedade que possuem os indivíduos. Assim, como ressalta Dias Sobrinho (2002), a universidade, independente da forma como oferece o ensino, deve estar sempre comprometida com a ideia de avaliação voltada para o desenvolvimento social.

Muitas são as tarefas postas aos sujeitos que trabalham diretamente com a formação de professores na EAD. A leitura e releitura de referências específicas sobre as funções do professor tutor nos levaram à criação inicial de seis categorias:

¹¹ Para se aprofundar nas discussões sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização ver Afonso (2006) e Dias Sobrinho (2002).

Quadro 1. Categorias – Funções do Professor Tutor.

1- <i>Pedagógico</i> – funções que têm natureza pedagógica, que estão relacionados diretamente com a prática educativa, com o processo formativo.
2- <i>Motivação e humanização</i> – funções relacionadas com a motivação dos estudantes, com o estado de ânimo durante o processo de ensino e aprendizagem e com a humanização no ambiente virtual de aprendizagem.
3- <i>Avaliação</i> – funções relacionadas com o processo avaliativo, tanto da aprendizagem dos alunos quanto do curso e das ações desenvolvidas.
4- <i>Gestão/Administração</i> – funções relacionadas com questões administrativas, de gerenciamento do ambiente virtual.
5- <i>Crescimento pessoal/ Profissional</i> – funções que demonstram preocupação do professor tutor com o seu crescimento pessoal e profissional.
6- <i>Técnica</i> – Funções relacionadas com o uso de ferramentas tecnológicas e com a busca de soluções para problemas técnicos.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da literatura consultada foi criado o Quadro 2 que, de forma já categorizada (a partir do Quadro 1), apresenta as funções do profissional tutor.

Quadro 2. Funções do professor-tutor no ambiente virtual de aprendizagem

CATEGORIAS	FUNÇÕES DO PROFESSOR-TUTOR	REFERÊNCIAS
Pedagógico	Oferecer <i>feedback</i> significativo, contínuo, detalhado e imediato. Criar métodos para inovar a prática. Usar email apropriadamente para ajudar no processo educativo Utilizar diferentes estratégias (visual, áudio, sinestésico) para atender diferentes estilos de aprendizagem. Oferecer explicações claras e detalhadas para que os alunos possam se apropriar dos detalhes. Promover alto nível de interação com o aluno e dele com os demais do grupo. Manter comunicação aberta com os estudantes.	Gaytan e McEwen (2007)
	Fornecer <i>feedback</i> consistente, que aponte as contradições e que forneça pistas para o aprofundamento do tema. Promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, não apenas mostrar as	

	<p>resposta correta. Oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. Aproveitar o tempo que é sempre escasso e promover propostas mais complexas. Oferecer respostas específicas. Aproveitar as oportunidades para aprofundar o debate, propor leituras e análises. Realizar intervenções complexas, sugerindo estratégias gerais para a abordagem de questões: análise das perguntas, formulação de hipóteses acerca de possíveis respostas, consulta a fontes, comparação de materiais diversos, busca de fontes alternativas de informação. Propor atividades alternativas em função do trabalho particular de cada aluno. Conhecer, monitorar e aconselhar as produções parciais dos alunos.</p> <p>Esclarecer dúvidas e explicar questões relativas aos conteúdos da disciplina. Assegurar respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relações a conteúdos de disciplinas. Ensinar a pesquisar e a aprender. Orientar o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável. Orientar e aconselhar durante o processo de aprendizagem.</p> <p>Discutir e indicar bibliografia para ampliar o raio de bibliografia do educando. Contribuir com informações adequadas para o processo de construção do conhecimento do aluno. Problematizar e indicar fontes de consulta. Auxiliar nas dúvidas no processo de aprendizagem. Estimular e provocar o participante a construir o seu próprio saber, partindo do princípio de que não há resposta feita. Estimular a busca de resposta pela participante.</p> <p>Não conte apenas com os materiais instrucionais, resuma as principais ideias junto aos alunos. Promova conversas e interações privadas quando percebe interesse por um ou mais alunos sobre um determinado conteúdo. Manter a flexibilidade o máximo possível. Tecer conversas que podem instigar o aluno a procurar mais bibliografias. Proponha organizações simples, nem sempre o trabalho em grupo é o melhor a se fazer. Tornar o material relevante, propondo questões e tarefas que permitam aos alunos fazer relações com suas experiências Exigir dos alunos contribuições substantivas. Chamar a atenção para perspectivas e opiniões diferentes para contribuir no debate. Convide especialistas para discutir com os alunos e responder a dúvidas. Solicite respostas particulares dos alunos sobre um tema caso seja necessário. Responder rapidamente a cada contribuição ou dúvida do aluno. Conclua as discussões de cada tópico, para que as dúvidas não se arrastem. Proporcionar tempo para aprender. Criar métodos para dar feedback aos alunos de acordo com a necessidade. Promover a aprendizagem entre pares. Incentivar os mais novos ou com pouca experiência em AVA a trabalhar com os colegas mais experientes. Evitar discursos muito longos nas mensagens, pois pode se tornar tedioso e difícil de ler na tela. Quando for necessário, envie como material de leitura, separadamente da discussão. Dar direcionamentos, mas não em excesso, pois alunos muitas vezes são rebeldes se a estrutura é muito fechada e rígida.</p>	<p>Maggio (2001)</p> <p>Belloni (2009)</p> <p>Emerenciano et al (2001)</p> <p>Berge, Z.L (1995)</p>
	<p>Manter o aluno bem integrado ao curso por meio de comunicação permanentemente aberta e de estratégias que promovam o diálogo e a</p>	

	<p>interatividade. Proporcionar orientação sobre os caminhos a seguir, propor exercícios inteligentes. Deve informar, mas conhecer os limites entre impor e sugerir caminhos. Deve indicar as fontes de informação e propor atividades criativas, inovadoras, que facilitem a compreensão do aluno no aprender a conhecer e no aprender a fazer. Deve propor atividades que desafiem e motivem os estudantes a mobilizar e utilizar os conhecimentos que já possuem e a buscar novos conhecimentos. Usar estratégias para promover a comunicação, o diálogo e troca de experiências. Promover as chamadas “salas de chat” ou de “bate-papo” quando for necessário.</p>	Moulin (2004)
	<p>Proporcionar uma interação de qualidade. Prover oportunidades adicionais de assistência tutorial como discussões individuais, feedbacks. Responder construtivamente às perguntas dos alunos. Oferecer várias formas e caminhos para se comunicar com o aluno (email, telefone, etc.). Escrever de forma clara, direcionada.</p>	Chaney et al (2007)
	<p>Responder prontamente às questões dos alunos Dominar o conteúdo específico. Orientar o aluno para o estudo a distância, mostrando a necessidade de adquirir autonomia de aprendizagem. Orientar os alunos nos trabalhos em grupo. Reforçar aos alunos a necessidade de pesquisar a bibliografia sugerida no material didático para aprofundar os conteúdos das disciplinas. Cumprir com pontualidade os horários de atendimento aos alunos.</p>	Ramos e Silva (2009)
	<p>Responder e-mails aos alunos em, no máximo, 24h. Contribuir para a autogestão da aprendizagem que se desenvolve no aluno através da crítica construtiva.</p>	Berrocoso e Garrido Arroyo (2005)
	<p>Ir além da discussão online, propondo trabalhos e outros meios para aprofundar a aprendizagem. Fornecer <i>feedback</i> por meio de uma mensagem substancial; clara, precisa e que responda às questões levantadas pelos alunos. Usar técnicas de aprendizagem ativa para engajar o aluno como, por ex, envolvê-los em exemplos da vida real e da comunidade a que pertencem. Não intervir em demasia, sabendo equilibrar a quantidade e a frequência de feedbacks. Atingir o equilíbrio. Propor tarefas desafiadoras. Exigir a participação ativa dos alunos. Propor diferentes tipos de atividades para atender aos diferentes estilos de aprendizagem e para incentivar a participação de todos. Pedir aos alunos que reflitam sobre sua aprendizagem. Orientar o aluno a ler todas as mensagens, refletir e somente depois postar a sua reflexão.</p>	Palloff e Pratt (2004)
	<p>Possibilitar a construção coletiva do saber. Incentiva a criação de novos olhares sobre o real. Propiciar momentos de ler o mundo, de redimensionar valores e rever atitudes. Coordenar a seleção de conteúdos. Discutir as estratégias de aprendizagem.</p>	Leal (2004)
	<p>Problematizar o conhecimento. Estabelecer diálogo com os alunos.</p>	

	<p>Mediar problemas de aprendizagem. Relatar experiências. Orientar leituras e pesquisas. Propor situações provocativas. Responder ou encaminhar questões de aconselhamento. Elaborar o conteúdo do curso. Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo. Supervisionar e ser o moderador nas discussões. Intervir para orientar a discussão entre alunos. Participar efetivamente das discussões e das tarefas dos alunos. Dar exemplo de boas maneiras e insistir nas boas maneiras online.</p>	Moore e Kearsley (2008)
	Interagir com os alunos a distância sobre o conteúdo e processos de aprendizagem.	
	<p>Relacionar-se intimamente com os conteúdos e propostas que transmitem os materiais. Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas. Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso. Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes. Dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas. Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes.</p>	<p>Padula (2002)</p> <p>Brasil (2006)</p>
Motivação e Humanização	<p>Analisar e responder os trabalhos acadêmicos, motivando os alunos. Implementar estratégias motivacionais. Ser solidário e interativo.</p>	Emerenciano et al (2001)
	Dar apoio psicossocial ao estudante.	Belloni (2009)
	<p>Aceitar e acolher aqueles que apenas “bisbilhotam”, mas que não deixam comentários. Esses também podem estar aprendendo ao ouvir os demais. Ter cautela com o humor ou sarcasmo, pois na linguagem escrita é difícil interpretar a escrita e o som e pode-se ter diferentes origens culturais. Encorajar os alunos a se apresentar, para ajudar a construir o sentido de comunidade. Elogiar o comportamento do aluno como dizendo, "Obrigado" aos estudantes que responder eficazmente online, para incentivar a cortesia e a interação. Não ignorar comportamentos ruins. Quando acontecer, solicitar, em particular, que o aluno observe as regras da netiqueta. Usar email privado incentivando e encorajando os participantes a participar e apreciar as discussões. Valorizar os líderes estudantis que, por vezes, conduzem a discussão e são como assistente do tutor. Encorajar a participação, o debate, a interação.</p>	Berge, Z.L (1995)
	<p>Estimular a autoconfiança, independência na tomada de decisões, iniciativa, inovação e criatividade. O tutor incentiva, orienta a elaboração do plano de estudos, aponta direções.</p> <p>Estimular as relações humanas, ajudando a manter o grupo unido. Criar um ambiente favorável para o aprender e ensinar.</p>	<p>Moulin (2004)</p> <p>Ramos e Silva (2009)</p>
	<p>Intervir quando percebe sentimentos de não pertencimento ao grupo. Motivar os alunos silenciosos a participar das discussões.</p>	Berrocoso; Garrido Arroyo (2005)

	<p>Humanizar o curso, fazendo caloroso e convidativo. Motivar os alunos a se conhecerem, a construírem um ambiente agradável, com sentido de comunidade. Estar sempre presente e respeitar os alunos como sujeitos aprendentes. Elogiar quando o aluno realizar um trabalho de qualidade.</p>	<p>Palloff; Pratt (2004)</p> <p>Leal (2004)</p>
	<p>Instigar a participação do aluno evitando a desistência e o desencanto pelo saber. Acolher o aluno.</p>	
	<p>Motivar os alunos. Humanizar a relação com os alunos criando um ambiente agradável para construção de aprendizagens. Ser cuidadoso e gentil nas mensagens.</p>	<p>Moore e kearsley (2008)</p>
Avaliação	<p>Avaliação contínua para acompanhar e garantir que o aluno aprenda. Utilizar diferentes técnicas de avaliação da aprendizagem. Utilizar email, chat, fórum para verificar se os alunos estão aprendendo. Intervir sistematicamente no processo de aprendizagem do aluno.</p>	<p>Gaytan e McEwen (2007)</p>
	<p>Intervir de forma consistente, apontando contradições e fornecendo pistas para o aprofundamento do tema. Intervir sistematicamente no processo de aprendizagem do aluno.</p>	<p>Maggio (2001)</p>
	<p>Participar das atividades de avaliação.</p>	<p>Belloni (2009)</p>
	<p>Convidar os alunos a contar como se sentem sobre o curso.</p>	<p>Berge, Z.L (1995)</p>
	<p>Acompanhar e avaliar a aprendizagem, e, à luz dos resultados da avaliação, re-orienta e intervém. Acompanhar e avaliar a aprendizagem por meio de acompanhamento constante, intervenção e re-planejamento de estudos. Acompanhar e registrar todas as atividades dos alunos em um sistema que possa ser facilmente acessado, quando necessário. Elaborar relatórios frequentes, sobre o processo e os rumos da aprendizagem. Os relatórios devem ser analisados com a participação do aluno e discutidos amplamente. Incentivar a autoavaliação e a participação do aluno.</p>	<p>Moulin (2004)</p>
	<p>Esclarecer aos alunos como se dará o processo avaliativo.</p>	<p>Chaney et al (2007)</p>
	<p>Aplicação de avaliação presencial. Emitir relatório mensal com o registro da participação do aluno, suas dificuldades e principais dúvidas e respectivas orientações e encaminhamentos.</p>	<p>Ramos e Silva (2009)</p>
	<p>Solicitar dos alunos feedback sobre como o curso está indo e sugestões para melhorá-lo.</p>	<p>Palloff e Pratt (2004)</p>
	<p>Dar nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso. Avaliar a eficácia do curso. Manter registros dos alunos.</p>	<p>Moore e kearsley (2008)</p>

	<p>Ser responsável por testes e avaliações formais e informais criadas para assegurar que o aluno está progredindo.</p> <p>Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes.</p> <p>Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria.</p> <p>Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável.</p>	Brasil (2006)
Gestão/ Administração	<p>Estabelecer um tempo de resposta razoável para email: 24 ou 48 horas.</p> <p>Estabelecer um tempo de resposta a um trabalho: 3 a 5 dias.</p> <p>Oferecer diretrizes claras para a interação com os alunos.</p> <p>Estabelecer prazos para os trabalhos.</p> <p>Atentar para os alunos que não participam para trazê-los de volta ao curso.</p> <p>Incentivar e orientar os alunos no gerenciamento do tempo para realização das atividades</p> <p>Enviar mensagens aos alunos lembrando-os dos prazos das atividades com bastante antecedência para evitar um clima de urgência.</p> <p>Minimizar o uso do chat ou tornar as sessões opcionais para reduzir os problemas com o tempo.</p> <p>Intervir quando um aluno enviar muitas mensagens e sobrecarregar as discussões, a fim de permitir que outras pessoas também participem.</p> <p>Estabelecer um horário de descanso e incentivar os alunos a terem um horário de folga na agenda semanal.</p> <p>No início do curso, envolver os alunos com o plano de ensino, diretrizes do curso e objetivos de aprendizagem.</p>	Palloff e Pratt (2004)
	Garantir que o curso seja rigoroso.	Gaytan e McEwen (2007)
	Usar sua experiência para avaliar o sistema para posterior ajustes no planejamento.	Padula (2002)
	<p>Permitir que os alunos tenham acesso a todos os colegas para que possa enviar mensagens</p> <p>Coordenar e fornecer informações sobre as atividades, registros, as admissões, aconselhamento aluno, atividades livraria normal e muitas outras funções.</p> <p>Garantir que todos os alunos começam em unísono e de forma organizada. Além disso, periodicamente maneiras projeto de modo que os alunos possam "restart" juntos.</p> <p>Ter liderança durante o processo. Reprimir discussões frustrantes e mudar o que não está funcionando</p> <p>Explicar sucintamente e claramente aos estudantes os temas e as expectativas que são esperadas para os alunos no curso.</p> <p>Não sobrecarregar com mais contribuições que os alunos. Manter o ritmo do que é produzido por dia para ajudar os alunos mais lentos.</p> <p>Mudar rapidamente uma linha de discussão que não está apropriada, que está errada em relação ao proposto e retornar ao tema original.</p> <p>Variar a quantidade de participações dos estudantes: aos que aparecem excessivamente, pedir para que esperem algumas respostas antes de contribuir e para os que são menos abertos, pedir para que participem mais.</p> <p>Ter experiência como tutor online.</p>	Berge, Z.L (1995)
	<p>Estar disponível para os alunos.</p> <p>Deixar claro os objetivos do curso.</p>	Chaney et al (2007)

	<p>Conhecer o projeto político pedagógico do curso e o material das disciplinas. Cumprir com pontualidade os horários de atendimento aos alunos. Garantir a relação teoria e prática.</p> <p>Controlar o número e a extensão das mensagens, pois o mais importante é a qualidade das contribuições. Representar os alunos perante a administração. Supervisionar os projetos individuais e em grupo. Responder ou encaminhar questões administrativas.</p>	<p>Ramos e Silva (2009)</p> <p>Leal (2004)</p> <p>Moore e Kearsley (2008)</p>
	<p>Manter regularidade de acesso ao AVA. Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.</p>	<p>Brasil (2006)</p>
Crescimento Pessoal/ Profissional	<p>Pesquisar e se atualizar tanto em sua área quanto em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem.</p>	<p>Belloni (2009)</p>
	<p>Aprender a ser, a conviver, a valorizar e colaborar com o outro, envolve autoconhecimento e auto-estima.</p>	<p>Moulin (2004)</p>
	<p>Ter mente aberta para o novo, aprendendo a lidar com suas resistências, ressignificando conceitos. Não ser antecipado (saber direcionar mensagens para todos ou particular quando for necessário)</p>	<p>Leal (2004)</p>
	<p>Se proteger contra o medo do ridículo durante as participações, pois pode inibir os comentários. Evitar o estilo autoritário. Ser objetivo.</p>	<p>Berge (1995)</p>
	<p>Ser paciente e estar preparado para esperar por vários dias por comentários e respostas, e não se apressar para preencher cada silêncio com contribuições mediadoras. Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino.</p>	<p>Brasil (2006)</p>
Técnica	<p>Usar o suporte técnico quando sentir necessidade. Fornecer feedback rápido, especialmente para problemas técnicos. Desenvolver um guia de estudo que aborda tanto o conteúdo como qualquer preocupação técnica comum. (Pode servir como base para discussão, fornecer informações introdutórias, descrição das atividades do curso, materiais recursos, e outras informações sobre os componentes do curso ou procedimentos). Proporcionar o tempo adequado para os alunos novatos a se sentir confortáveis com a tecnologia e para aprender a usar os recursos do software.</p>	<p>Berge, Z.L (1995)</p>
	<p>Conhecer em profundidade as características e possibilidades de cada ferramenta.</p>	<p>Berrocoso; Garrido Arroyo (2005)</p>
	<p>Usar com competência e habilidade a tecnologia.</p>	<p>Leal (2004)</p>
	<p>Responder ou encaminhar ao suporte questões técnicas.</p>	<p>Moore e Kearsley (2008)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A complexidade do papel do tutor, de ser considerado ou não professor no ambiente virtual e de encontrarmos diferentes nomenclaturas para esta função, implica pensar quem é este sujeito. A identidade construída pelo tutor é fundamental, pois repercute nas ações que por ele serão desenvolvidas em seu trabalho com os alunos. Se por um lado o tutor entende que seu ofício está voltado para questões administrativas e técnicas, pouca preocupação terá com as questões pedagógicas. Mas, se por outro lado ele compreende que sua tarefa é uma atividade educativa, suas ações contribuirão significativamente para a formação do futuro professor ou do professor em exercício e estarão voltadas para o trabalho pedagógico.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. [...] Nos processos de construção da identidade docente, tem papel fundamental o significado pessoal que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 77).

Diferentes denominações são atribuídas ao profissional genericamente intitulado tutor: instrutor, facilitador, guia, monitor, orientador, motivador, formador, moderador, conselheiro, entre outras. Cada termo explicita uma concepção sobre o significado de ser tutor e, conseqüentemente, sobre o trabalho que se espera por ele ser desenvolvido. Esse grande número de terminologias desencadeia confusas concepções e representações por parte do profissional tutor que não consegue, muitas vezes, construir e definir claramente o seu papel na formação de professores a distância. Isso se deve, em grande parte, aos diferentes programas e instituições que apresentam cada qual a sua concepção particular de tutoria.

Castells (2003, p. 22), ao abordar a construção da identidade, afirma que pode haver identidades múltiplas atribuídas a um mesmo indivíduo, mas que essa pluralidade significa “*fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social*”.

De acordo com Maggio (2001, p. 109), o grande risco ao trabalho do tutor é “*a perda da essência do ser docente*”, o que significaria perder o seu lugar de profissional da educação para estar voltado a ações pouco pedagógicas. Se o controle por parte do sistema for excessivo, com

atividades totalmente estruturadas e pré-concebidas, corre-se o risco do tutor perder flexibilidade e autonomia para realizar intervenções qualitativas o que para a autora significaria um retrocesso epistemológico na forma de conceber o papel e a função do tutor.

Muitos são os autores que discutem o papel do tutor, assim como a melhor nomenclatura. Lapa e Pretto (2010) argumentam que o tutor é um professor na medida em que desempenha esse papel no ambiente virtual. Moore e Kearsley (2008) afirmam que se trata de um instrutor que está ligado a funções de ensino, acompanhamento e apoio ao aluno. Palloff e Pratt (2002) apontam que o papel do professor em ambiente virtual é o de um facilitador. Alonso e Alegretti (2003) sinalizam que se trata de um professor que assume a posição de formador, orientador e provocador para potencializar a aprendizagem dos alunos. Emerenciano et al (2001) também evidenciam que trabalhar como tutor significa ser professor e educador e Ramos e Silva et al (2009) defendem que o papel do tutor é mais importante do que o papel de facilitador ou de transmissor, pois seu trabalho se dá num contexto dinâmico e complexo, que exige criatividade.

Almeida (2003) e Maggio (2001) aproximam-se em suas definições. A primeira denomina o tutor como docente formador que tem ao mesmo tempo os papéis de mediador, moderador, observador e articulador, e cuja principal função é orientar a aprendizagem do aluno. Na mesma direção, a segunda autora afirma ser professor tutor a melhor nomenclatura, devido à função de docente que exerce esse sujeito em ambiente virtual, uma vez que o que se espera é que ele acompanhe o processo de aprendizagem e oriente os alunos. Acreditamos ser esta a melhor nomenclatura, pois esse profissional assume uma tarefa educativa e colabora decisivamente para a formação de futuros professores ou de professores em exercício¹². De acordo com Belloni (2009), o tutor possui, inegavelmente, uma função pedagógica e é ele que tem que dar conta da difícil tarefa de levar o aluno a aprender no ambiente virtual.

O **Quadro 3** apresenta os diferentes papéis do professor-tutor encontrados na literatura. A lista poderia ainda ser maior. Contudo, os papéis elencados abaixo se tornaram recorrentes na literatura e a intenção é mostrar os principais papéis que estes profissionais geralmente assumem na educação a distância.

¹² Até este momento, temos usado o termo tutor para fazer referência de maneira genérica ao profissional que assume a tutoria. Mas, a partir deste ponto do trabalho, utilizaremos a nomenclatura *professor tutor*, termo que melhor expressa nossas concepções.

Quadro 3. Papéis do professor-tutor no ambiente virtual de aprendizagem.

PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR	REFERÊNCIAS
Professor	Lapa e Pretto (2010)
Parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento	Belloni (2009)
Professor	Ramos e Silva et al (2009)
Instrutor	Moore e kearsley (2008)
Orientador/ Guia/ Formador/ Dinamizador	Berrocoso e Garrido Arroyo (2005)
Facilitador	Palloff e Pratt (2004)
Educador a distância/ Professor no espaço virtual/ Andragogo	Leal (2004)
Formador, orientador e provocador.	Alonso e Alegretti (2003)
Motivador/ Orientador/ Animador	García Aretio (2003)
Docente-formador	Almeida (2003)
Professor e educador	Emerenciano et al (2001)
Professor-tutor	Maggio (2001)
1. Administrador (se preocupa com questões administrativas como incluir/ excluir alunos, verificar presença) 2. Facilitador (participante da discussão, mediador) 3. Bombeiro (ajuda a resolver conflitos entre participantes) 4. Suporte (oferece ajuda a duvidas iniciais, envia e explica material, demonstra paciência e disponibilidade com participantes que possuem pouca habilidade técnica, de comunicação e participação) 5. Negociante (busca formas para manter e ampliar as discussões) 6. Filtro (leva os participantes a manter o foco nas discussões sem desviar para outros temas) 7. Líder da discussão (promove o debate e mantém a discussão no caminho proposto)	Berge e Collins (2000)

8. Especialista (faz contribuições especializadas e responde perguntas frequentes)	
9. Editor (edita textos, formata mensagens, corrige a gramática)	
Facilitador	Berge (1995)

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que pese a discussão sobre o seu papel, é consenso na literatura que a atuação do tutor é relevante e decisiva para o sucesso da formação de professores em ambiente virtual de aprendizagem e para a baixa taxa de evasão (GATII, 2003; PRETI, 2003; PALLOFF & PRATT, 2004; BERROCOSO & GARRIDO ARROYO, 2005; CHANEY et al, 2007; MOORE & KEARSLEY, 2008; PRADO & ALMEIDA, 2009). É o tutor, o sujeito que, na grande maioria das vezes, passa a maior parte do tempo dialogando com os alunos em formação, realizando a mediação, orientando as leituras, sanando dúvidas e fomentando discussões. Ele é a figura-chave no processo motivacional e na construção de laços afetivos e se constitui na ponte entre os alunos e o material didático (GATTI, 2003).

É recorrente na literatura e em documentos oficiais que uma das principais funções do tutor é realizar a mediação. Mauri e Onrubia (2010, p. 125) esclarecem que a atividade tutorial “*é concebida como mediação da atividade do aluno*”. Masetto (2009) aponta importantes características da mediação pedagógica, entre elas o diálogo permanente; a troca de experiências; a cooperação para que o aluno use e domine as novas tecnologias em suas aprendizagens; a proposição de situações-problema, perguntas orientadoras e desafios, e descreve a mediação como:

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2009, p. 144).

Pimenta e Anastasiou (2010) discutem a mediação reflexiva e defendem que se trata de uma tarefa complexa, de um trabalho de investigação, um trabalho com o conhecimento que consiste levar o aluno a atividade ativa de aprender os conhecimentos presentes na sociedade.

Importante observar que a mediação pedagógica não é somente entre professor e aluno. Em ambiente virtual, trata-se também de criar situações que aproximem os alunos, fazendo com que assumam o papel de mediadores dos colegas e desenvolvam compromisso e autonomia (PRADO; ALMEIDA, 2003).

O que consideramos essencial ao se pensar a tarefa do professor-tutor no ambiente virtual de aprendizagem é a sua íntima relação com a aprendizagem do aluno. Leal (2004, p. 3) aponta que um dos grandes desafios colocados ao tutor é “*trabalhar a complexidade do saber fazer educativo na visão do aprender a aprender*”. Para a autora é preciso compreender o contra discurso técnico, que insere o trabalho do tutor não apenas no âmbito tecnológico, mas decididamente no campo educacional. Desta forma, tudo o que ao tutor couber tem que estar necessariamente voltado para questões pedagógicas de ensino e aprendizagem, para que não se corra o risco de se ter um profissional com funções pouco ou mesmo nada voltadas ao processo educativo. A mudança de modalidade e, portanto, de ambiente, não altera a finalidade do ato educativo, que é gerar aprendizagens.

O ensino na universidade é caracterizado por um processo de busca, de investigação, de construção crítica de conhecimentos e pressupõe domínio de conteúdos, métodos e técnicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Para Almeida (2003) ensinar em ambiente virtual de aprendizagem significa ter um professor que realize a mediação, que organize situações de aprendizagem e proponha atividades significativas, que oriente e incentive a busca de diferentes fontes de informação e que favoreça a reflexão e a construção de conceitos. Deste modo, é evidente que profissionais voltados à formação de sujeitos, na modalidade presencial ou a distância, devem ter conhecimentos sólidos sobre o significado de realizar a mediação pedagógica assim como sobre o processo de construção de conhecimento e as dimensões que envolvem a relação pedagógica em ambiente virtual.

Para Ramos e Silva (2009), o professor tutor deve conhecer o projeto político pedagógico do curso e o material das disciplinas. Os autores argumentam que o trabalho do tutor envolve quatro dimensões: conhecimento, aprendizagem, motivação e presença e disponibilidade. Criar laços, estimular as relações humanas, criar um ambiente favorável para a aprendizagem, orientar o aluno em seus estudos e encorajá-los a escrever e oferecer *feedback* são tarefas do professor tutor. A motivação e o *feedback* merecem ser analisados com maior cuidado.

Em sua pesquisa sobre estratégias instrucionais efetivas e de qualidade em ambiente virtual, Gaytan e McEwen (2007) apontam que o *feedback* é muito relevante e deve ser apropriado e significativo. Para os autores, o professor tutor deve promover um alto nível de interação com os alunos e utilizar diferentes estratégias e ferramentas, fornecendo um *feedback* detalhado e imediato. Na mesma direção, Chaney et al (2007) sinalizam que um dos indicadores de qualidade da educação a distância é o rápido *feedback* fornecido pelo tutor.

Palloff e Pratt (2004) consideram que o *feedback* deve conter uma mensagem substancial. Ou seja, deve ser uma mensagem clara, precisa, que responda às questões levantadas pelos alunos, que apresente reflexões sobre o tema em pauta e que possa contribuir para o aprofundamento ou mesmo para uma nova discussão. Para Maggio (2001), o *feedback* é muito mais que dar apoio, significa fazer intervenções coerentes e aproveitar as oportunidades para aprofundar o debate, propor análises e leituras. A autora enfatiza que a falta de um *feedback* consistente pode levar o aluno a fazer uma construção errônea. No entanto, Palloff e Pratt (2004) apontam que intervir em demasia nos fóruns pode ser prejudicial ao bom andamento das discussões e que é preciso saber equilibrar a quantidade e a frequência de *feedbacks*. Os autores Moore e Kearsley (2008) também apontam a importância dos alunos receberem *feedback* sobre as tarefas com informações a respeito dos seus progressos, pontos fortes e fracos e ressaltam a importância da percepção que deve possuir o professor tutor em relação ao envio de *feedback* pessoal ou para toda a turma.

A motivação está relacionada também com o *feedback*. Os alunos, ao receberem mensagens do professor tutor, sentem sua presença e afastam o sentimento de abandono e o desejo de desistir do curso. Assim, Palloff e Pratt (2002) entendem que uma das funções do professor tutor é atuar como um animador, motivando seus alunos a se conhecerem, a construir um ambiente agradável, uma comunidade virtual¹³ e a explorarem o material didático mais profundamente. Na mesma direção, Moulin et al (2004) defendem a necessidade de motivar o aluno não apenas no início do curso, mas ao longo de sua trajetória. As autoras afirmam que o primeiro passo do professor-tutor deve ser conhecer o perfil do aluno, seus interesses e dificuldades e, para superar o mito do isolamento nos cursos online, o professor tutor deve

¹³ Lévy (2005, p. 27) define comunidade virtual como “*um grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores interconectados*”.

incentivar o diálogo entre os alunos, estimular a autoconfiança, a iniciativa e a tomada de decisões.

Importante observar o que aponta Gatti (2003, p.2) quando da importância de se construir uma relação afetiva com os alunos.

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Assim, é imprescindível que o professor tutor seja inserido em processos de formação, pois necessitam de apoio para o seu desenvolvimento profissional. Diante do despreparo para enfrentar novos desafios no contexto educacional online, de tamanha demanda de tarefas, funções, atribuições e tão complexo papel a ser desenvolvido, são imprescindíveis conhecimentos pedagógicos sobre formação de professores (sujeitos adultos) em nível superior em ambientes virtuais de aprendizagem, pois lidar com o aluno à distância exige habilidades e conhecimentos específicos a serem trabalhados na teoria e também na prática.

3. Objetivos

3.1 - Objetivo Geral

Analisar o papel, a função e a concepção sobre formação a distância de professores tutores que trabalham na formação superior de professores na modalidade a distância.

3.2 - Objetivos Específicos

- Realizar levantamento crítico na literatura sobre as funções, papéis e dimensões que envolvem o trabalho pedagógico do professor tutor para a etapa inicial de construção do instrumento de pesquisa;
- Construir e validar uma escala de atitude para avaliar as concepções que professores tutores possuem em relação ao seu papel, à formação a distância e o modo como desenvolvem suas funções em ambiente virtual.
- Avaliar a confiabilidade e validade do instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados.

4. Procedimentos Metodológicos

4.1 Bases metodológicas: caracterização da pesquisa.

Este capítulo trata da descrição dos procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa que possui natureza qualitativa e quantitativa.

A primeira parte, já realizada e apresentada no capítulo 2, compõe a revisão de literatura sobre formação de professores a distância, desafios à prática pedagógica presentes no ambiente virtual de aprendizagem e papéis e funções do professor tutor. O objetivo dessa revisão foi aprofundar os conhecimentos sobre docência no ensino superior a distância e compreender as diferentes concepções existentes na literatura em relação ao papel e às funções que o genericamente intitulado tutor exerce nesse processo formativo. Assim, o primeiro passo foi a busca e seleção de referências, nacionais e internacionais, que contribuísse para o entendimento desses aspectos elencados.

A partir da revisão de literatura¹⁴ passou-se para a construção do instrumento de pesquisa, que possui grande importância neste trabalho, pois se constitui no recurso fundamental para a busca da compreensão do problema proposto e para a concretização desta pesquisa. Assim, o instrumento é uma escala do tipo Likert, organizada por um conjunto de assertivas, criadas a partir do referencial teórico, que exige dos entrevistados a indicação de um grau de concordância para cada item que vai desde o “Discordo totalmente” ao “Concordo totalmente”.

De acordo com Silva e Simon (2005), a escala de atitude foi criada por Rensis Likert em 1932 e é constituída por assertivas que buscam analisar por completo um determinado problema. No mesmo caminho, Devellis (2003) aponta que escalas Likert são amplamente utilizadas para avaliar opiniões, crenças e atitudes e que são desenvolvidas quando se deseja compreender um fenômeno que não podemos avaliar ou observar diretamente. Segundo o autor, para se criar uma escala é preciso saber com clareza o que se pretende medir. Em outras palavras, é necessário ter uma visão muito clara do objeto que se busca compreender. Nesta pesquisa, nosso objetivo é

¹⁴ Ver Quadro 2 e 3.

desenvolver uma escala que busca avaliar as concepções¹⁵ que professores tutores possuem sobre seu papel, sobre formação a distância e sobre como desenvolvem suas funções em ambiente virtual.

4.2. Construção do Instrumento de Pesquisa

Para a construção e validação da escala, temos seguido os passos propostos por Devellis (2003). O primeiro deles foi a revisão de literatura para aprofundar os conhecimentos sobre a temática em questão.

O passo seguinte foi a criação de um conjunto de itens (pré-escala). Para isso, levamos em consideração as características de bons itens apontadas pelo autor: clareza, brevidade, nível de dificuldade e buscamos evitar a presença de duas ou mais ideias em um mesmo item, o que dificultaria a compreensão por parte do entrevistado e tornaria inviável a análise.

O conjunto de itens da escala está dividido em três partes:

Parte 1 - Funções desenvolvidas pelo professor tutor no ambiente virtual

Parte 2 - Papéis do professor tutor

Parte 3 – Concepção de formação a distância

O terceiro passo tratou da validação teórica que consiste na revisão dos itens por especialistas. De acordo com Silva e Simon (2005) esta etapa traz grandes benefícios à construção da escala devido às significativas contribuições oferecidas pelos juízes.

A validação teórica foi realizada por 7 especialistas. Pasquali (2003) indica que seis especialistas já é considerado um bom número para realizar esse processo de validação teórica. Tais especialistas são profissionais experientes na área da educação, avaliação e de formação de professores a distância. O **Quadro 4** reúne as características dos especialistas que realizaram a validação teórica da escala inicial.

Esta etapa buscou avaliar cada assertiva em relação a:

- Relevância, clareza e simplicidade do item;

¹⁵ Entendemos por concepção “os algos (crenças, percepções, juízos, experiências prévias etc.) a partir dos quais nos julgamos aptos a agir” (GARNICA, 2008, p. 499).

- Pertinência do item ao fator – se de fato ele serve para mensurar o constructo a que ele se refere;
- Desejabilidade social, isto é, o quanto o respondente manifestará uma resposta desejada pela sociedade e não a que realmente acredita;
- Necessidade de eliminação do item em decorrência de redundância, não relevância etc.;
- Necessidade de inclusão de itens novos que não foram previstos inicialmente.

Quadro 4 – Especialistas que realizaram a validação teórica da escala.

Especialista	Titulação/ Instituição	Formação/ Experiência
1	Prof Doutor/UNICAMP	Formação na área de exatas e doutorado na área da Educação. Realiza pesquisas sobre EAD e tem artigos publicados na área.
2	Prof. Doutor/ USP	Formação na área da Educação. Experiência em programas de formação de professores a distância.
3	Prof Doutor/ UNICAMP	Formação em Ciências Sociais. Realiza pesquisas sobre formação continuada e EAD.
4	Prof Livre-docente/ UNICAMP	Formação na área da Educação. Experiência na área de avaliação, com diversos artigos e livros publicados sobre o assunto.
5	Prof Livre-docente/ UNICAMP	Formação na área de Psicologia. Pesquisas realizadas sobre gestão e história do ensino a distância no Brasil.
6	Prof Mestre/UNIRIO	Formação na área da Educação. Realiza doutorado, pesquisando sobre formação de professores a distância. Possui experiência em programas de formação de professores a distância e artigos publicados na área de EAD.
7	Prof Doutor/ UFSCAR	Formação na área da Educação. Pesquisou no Mestrado e Doutorado o trabalho docente virtual. Possui artigos e livros publicados na área de EAD.

Fonte: elaborado pela autora.

4.2.1 – Descrição do processo de validação teórica da escala por especialistas

Inicialmente, como propõe Devellis (2003), foi criada uma grande quantidade de itens a serem revisados por especialistas. Após a análise do primeiro especialista foram retirados cinco indicadores por assemelharem-se entre si ou por não mensurar o que se desejava, neste caso, as funções dos professores tutores. Também foram acrescentados três indicadores na Parte III. A Parte II não sofreu alteração. Segue a descrição das alterações realizadas na escala após a **primeira validação**:

- Itens excluídos:

Ao oferecer explicações no ambiente virtual sempre sou claro e detalhista.
Promovo alto nível de interação entre os alunos.
Mantenho sempre comunicação aberta com os alunos e por diferentes canais de comunicação.
Sempre ofereço respostas específicas a dúvidas dos alunos.
Preocupo-me em ensinar o aluno a pesquisar e a aprender.

- Itens adicionados:

Tenho certeza que os alunos copiam as atividades.
A EAD é procurada somente por pessoas que querem se diplomar rapidamente
É muito mais fácil fazer um curso EAD do que presencial.

A **segunda validação** revelou aspectos importantes a serem (re) pensados. O Especialista 2 apontou a necessidade de rever a escrita de alguns itens afim de torná-los mais simples, a necessidade de trocar itens de fator e excluir outros que considerou redundantes, com o objetivo de deixar a escala mais enxuta e, desta forma, mais fácil para o respondente.

Abaixo descrevemos as alterações realizadas após validação pelo Especialista 2.

- Itens que sofreram alterações na escrita:

Antes	Depois
Sempre uso email para colaborar no processo educativo, ajudando os alunos na compreensão do tema estudado.	Sempre uso email para colaborar no processo educativo.
Sempre faço relatos da minha experiência como professor (a) para colaborar com a aprendizagem dos alunos.	Sempre faço relatos da minha experiência como professor (a) ou aluno (a) para colaborar com a aprendizagem dos alunos.
Acesso todos os dias o ambiente virtual de aprendizagem.	Verifico diariamente o acesso dos alunos no ambiente virtual.

- Itens excluídos por não medir o que se objetiva ou por não estarem suficientemente claros:

Elaboro atividades complexas que ajudam os alunos a aprofundarem seu conhecimento sobre um determinado tema.
Acho fundamental que os alunos busquem respostas às suas dúvidas.
É muito difícil garantir o respeito de todos às diferentes opiniões durante as discussões
Consigo perceber perfeitamente o momento certo de escrever mensagens para os alunos.
Sempre mantenho alto nível de interação com os alunos.
Sempre coordeno a seleção de conteúdos a serem trabalhados.
Nunca ultrapasso 48h para responder um email para um aluno.
Organizo Sempre meu tempo para dar conta das demandas.
Exijo muito e sempre dos alunos para manter a rigorosidade do curso.

- Itens trocados de construto:

Faço intervenções quando um aluno envia mensagens em excesso e sobrecarrega as discussões.	Construto Inicial: Gestão Construto Final: Pedagógico
--	--

- Itens adicionados:

Pedagógico	Proponho materiais adicionais para complementar a formação dos alunos.
Avaliação	Permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio sua aprendizagem (nota). Reconstruo o caminho com o aluno procurando ajudá-lo a corrigir seus erros.
Crescimento Pessoal	A instituição na qual trabalho sempre promove cursos de capacitação.
Técnica	O bom funcionamento da plataforma colabora muito com meu trabalho (velocidade de acesso, programas necessários, ferramentas disponíveis etc.)

O **terceiro especialista** fez a sugestão de retirar um item e trocar outro de Fator, o mesmo item sugerido pelo Especialista 2, o que demonstra uma forte tendência da assertiva: “Faço intervenções quando um aluno envia mensagens em excesso e sobrecarrega as discussões” pertencer ao constructo Pedagógico e não no de Gestão, onde estava no início da criação da escala.

- Item excluído na terceira validação por assemelhar-se com outro:

Busco sempre levar meus alunos a modificar conceitos pedagógicos mais tradicionais (ex. avaliar só com provas, exercícios sempre padronizados, sequencias repetitivas etc.).

O **Especialista 4** contribuiu significativamente para a dimensão da Avaliação presente na Parte I da escala. Segundo o Especialista, é altamente relevante compreender a concepção de avaliação que professores tutores possuem bem como os instrumentos de avaliação que estes sujeitos lançam mão para dar conta de realizar esta difícil tarefa no processo de ensino e aprendizagem. Assim, após a quarta validação por especialista, acrescentamos uma assertiva e retiramos uma do instrumento.

- Item excluído por assemelhar-se com outro:

Utilizo diferentes técnicas para avaliar meus alunos (por ex. observo a interação nos fóruns, a qualidade da escrita, o nível de entendimento dos temas discutidos, a cooperação, entre outras).

- Itens adicionados:

Reconstruo o caminho com o aluno procurando ajudá-lo a corrigir seus erros.

A validação do **Especialista 5** contribuiu para lapidar ainda mais a escala. Seguem as modificações realizadas:

- Itens que sofreram alterações na escrita:

Antes	Depois
Diversifico o modo de organização dos trabalhos, propondo atividades em grupos.	Diversifico constantemente o modo de organização dos trabalhos, propondo atividades em grupos.
Sempre vou além do material didático, propondo trabalhos e atividades para aprofundar a aprendizagem.	Para aprofundar a aprendizagem sempre vou além do material didático, propondo trabalhos e atividades.
Sempre ofereço <i>feedback</i> a todas atividades de cada aluno.	Nunca deixo de oferecer feedback para cada atividade dos alunos.
Sempre permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio sua aprendizagem (nota).	Sempre permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio oferecendo uma nova nota.
Tenho paciência com as resistências e crenças já consolidadas dos alunos.	Tenho paciência para tentar reverter as resistências e crenças já consolidadas dos alunos.

- Itens excluídos por não medir o que se objetiva ou por assemelharem-se com outros:

Sempre elaboro o conteúdo a ser trabalhado com os alunos.
Sempre participo das discussões nos fóruns, contribuindo para redirecionar o foco.
Sempre valorizo os líderes estudantis que conduzem as discussões.
Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de mensagens que circulam.

A penúltima validação, realizada pelo **Especialista 6**, trouxe também contribuições para o aperfeiçoamento da escala. Abaixo, as modificações realizadas:

- Item excluído por assemelhar-se com outro:

Para aprofundar a aprendizagem sempre vou além do material didático, propondo trabalhos e atividades.

- Item que sofreu alteração na escrita:

Antes	Depois
Verifico diariamente o acesso dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.	Verifico constantemente o acesso dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

- Itens adicionados:

Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de alunos.

O **Especialista 7**, por pesquisar diferentes aspectos da educação a distância, em especial o trabalho do tutor, contribuiu significativamente para aperfeiçoar a escala. Abaixo, as alterações realizadas após a última validação por especialistas.

- Itens excluídos por não medir o que se objetiva ou por assemelhar-se com outro:

Sempre peço para o aluno refazer a atividade quando a qualidade não está boa.

Sou sempre cuidadoso e gentil nas mensagens.

- Itens que sofreram alteração na escrita:

Antes	Depois
Sempre promovo conversas privadas e atividades alternativas quando percebo interesse por um ou mais alunos	Sempre promovo conversas em particular e atividades alternativas quando percebo interesse por um ou mais alunos
Sempre incentivo os alunos mais experientes em ambiente virtual a colaborar com os colegas menos experientes.	Sempre incentivo os alunos com melhor desempenho a colaborar com os colegas.
Consigo sempre escrever de forma clara, correta e direcionada.	Os alunos sempre conseguem entender plenamente o que eu escrevo.
Sempre envio mensagens de motivação para	Envio constantemente mensagens de

meus alunos ao longo de todo o curso.	motivação para meus alunos ao longo de todo o curso.
Sempre verifico meu texto antes de enviá-lo aos alunos.	Sempre faço revisão cuidadosa do meu texto antes de enviá-lo aos alunos.
Quando percebo sentimentos de rejeição, mobilizo o grupo para acolher determinado estudante.	Quando percebo problemas de relacionamento, mobilizo o grupo para acolher determinado estudante.
Sou sempre rápido no encaminhamento de problemas ao suporte técnico.	Encaminho imediatamente problemas de ordem técnica ao suporte técnico.

- Itens trocados de construto:

Busco sempre reverter resistências e crenças já consolidadas dos alunos.	Construto Inicial: Crescimento Pessoal Construto Final: Pedagógico
--	---

- Itens adicionados:

Estou sempre em dia com a correção de provas e atividades.
Considero muito boa a maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas.
A maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas é plenamente aplicável com os alunos

Esta etapa de validação teórica por especialistas enriqueceu consideravelmente a escala. As eliminações, acréscimos e mudanças nas redações dos itens contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Após julgamento dos especialistas, uma última revisão das assertivas antes da do processo de validação semântica foi realizada pelos membros do grupo de pesquisa LANTEC – Laboratório de Inovação Tecnológica Aplicada na Educação, no qual se desenvolve este trabalho. Os olhares atentos sobre a escala desencadearam mais algumas modificações, a saber:

- Itens excluídos por não medir o que se objetiva ou por assemelhar-se com outro:

Sempre sou flexível nas discussões e conversas com os alunos.
O suporte técnico não demora em resolver os problemas encontrados.
Sempre chamo atenção do aluno para atividades de baixa qualidade
Sempre sou rápido para dar resposta a uma pergunta feita por um aluno.
Sempre participo efetivamente das discussões nos fóruns, contribuindo para esclarecer dúvidas.

- Item que sofreu alteração na escrita:

Antes	Depois
Não ofereço direcionamentos para não podar a autonomia dos alunos.	Nunca digo aos alunos o que eles devem fazer para não podar a autonomia.

- Itens adicionados:

Tenho necessidade de usar outros programas de edição de texto e criação de planilhas para fazer meu trabalho.

4.2.2. Descrição do processo de validação semântica dos itens.

Esta etapa segue a anterior, realizada por especialistas, e busca verificar se os itens são compreensíveis para possíveis respondentes, sujeitos da própria população que se deseja aplicar o instrumento (PASQUALI, 2003; SILVA & SIMON, 2005). O objetivo é perceber as dificuldades que estes sujeitos apresentam na compreensão de cada item e assim realizar as modificações necessárias: adequação da linguagem aos respondentes ou eliminação do item.

Pasquali (2003) recomenda realizar esta etapa com pequenos grupos de pelo menos 3 ou 4 sujeitos. Participaram da validação semântica dessa pesquisa 10 sujeitos, possíveis respondentes que trabalham com formação de professores em nível superior a distância. **O Quadro 5** relaciona as características dos respondentes que realizaram a validação semântica da escala.

Quadro 5. Respondentes que realizaram a validação semântica da escala

Respondentes	Especificações
1	Formado em História e Pedagogia. Possui Mestrado. Trabalha como professor tutor no curso de graduação semipresencial em Pedagogia de uma instituição pública do estado de São Paulo.
2	Formado em Engenharia, Matemática e Pedagogia. Possui Especialização. Trabalha como professor tutor em um curso de especialização a distância em Novas Tecnologias do Ensino da Matemática em uma instituição pública no estado do Rio de Janeiro.
3	Formado em Ciências Sociais. Possui Doutorado. Trabalha como professor tutor no curso de graduação semipresencial em Pedagogia de uma instituição pública do estado de São Paulo.
4	Formado em Letras e Pedagogia. Possui Mestrado. Trabalha como professor tutor no curso de graduação semipresencial em Pedagogia de uma instituição pública do estado de São Paulo.
5	Formado em História. Possui Mestrado. Trabalha como professor tutor no curso de graduação semipresencial em Pedagogia de uma instituição pública do estado de São Paulo.
6	Formado em Educação Física. Possui Especialização. Trabalha como professor tutor no curso de graduação semipresencial em Pedagogia de uma instituição pública do estado de São Paulo.
7	Formado em Letras e Pedagogia. Possui Mestrado. Trabalha como professor tutor no curso de graduação semipresencial em Pedagogia de uma instituição pública do estado de São Paulo.
8	Formado em Pedagogia. Possui Mestrado. Trabalha como professor tutor no curso de graduação semipresencial em Pedagogia de uma instituição pública do estado de São Paulo.
9	Formado em História. Possui Mestrado. Trabalha como professor tutor em um curso de especialização na área de História de uma instituição privada do estado de São Paulo.
10	Formado em Biologia. Possui Mestrado. Trabalha como professor tutor no curso de graduação semipresencial em Pedagogia de uma instituição pública do estado de São Paulo.

Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo o proposto por Silva e Simon (2005), os itens foram misturados e dispostos numa sequência aleatória para evitar que os respondentes viciem nas respostas. Os dados pessoais também foram disponibilizados após a escala para evitar que os sujeitos respondentes se sentissem inibidos, o que poderia interferir nas respostas da escala.

Abaixo estão descritas as dúvidas e considerações dos respondentes. Dos 10 entrevistados, apenas três (respondentes 5, 8 e 9) não manifestaram nenhuma indagação ou apontamento.

Respondente 1

- Declarou não compreender o item 62: “Tenho certeza que os alunos copiam as atividades”.
- Em Dados Pessoais afirma que possui mais de um emprego e que ambos são importantes

Respondente 2

- Não sabia como responder o item 3: “Sempre promovo conversas em particular e atividades alternativas quando percebo interesse por um ou mais alunos sobre um determinado conteúdo”, pois afirmou promover conversas privadas, mas não atividades alternativas.
- No item 7: “Sempre peço para o aluno refazer a atividade quando a qualidade não está boa” declarou que há prazo máximo para entregar a atividade, e que não podia deixar o aluno refazer após esse prazo.
- A consideração feita sobre o item 27: “Sempre permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio oferecendo uma nova nota” foi similar a do item 7. O respondente declarou que os alunos podem refazer a atividade somente até o prazo máximo de entrega, mas apenas a última versão é corrigida e aplicada a nota.
- Fez uma consideração sobre o Item 53: “Sempre uso email para colaborar no processo educativo.”, afirmando que não há como ser diferente, pois o email é essencial.
- Declarou possuir mais de dois empregos e sentiu dúvida se poderia assinalar ambas as opções: () Presencial () EAD

Respondente 3

- Declarou sobre o item 11: “A EAD é procurada somente por pessoas que querem se diplomar rapidamente” que acredita ser mais uma questão de facilidade ou baixo custo do que rapidez.

Respondente 4

- Declarou ver duas questões diferentes no item 45: “Sempre intervenho em discussões frustrantes e realizo alterações no que não está funcionando”. Afirmou que é indiferente em relação à “Sempre intervenho em discussões frustrantes” e que sobre a parte “realizo alterações no que não está funcionando” concorda plenamente.
- Na questão 85: “Dentre os instrumentos avaliativos abaixo, o que mais utilizo é:” assinalou mais de uma opção, que indica que é necessário enfatizar que apenas uma alternativa deve ser escolhida.

Respondente 6

- Realizou a mesma consideração do Respondente 2 sobre o item 27: “Sempre permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio oferecendo uma nova nota” foi similar a do item 7. O respondente declarou que é possível fazer considerações, apontar o que não está bom, mas não é possível refazer a atividade após o prazo de entrega.

Respondente 7

- Declarou, assim como o respondente 1, não compreender o item 62: “Tenho certeza que os alunos copiam as atividades”.

Respondente 10

- No item 84 “Acredito que a avaliação deve ser apenas (marque uma alternativa):” afirmou não concordar com as opções, afirmando que acredita na avaliação contínua, mas que para isso precisaria de provas discursivas.

Concluídos os processos de validação por especialistas e validação semântica, a escala passou ainda por uma substantiva revisão final feita por um especialista, professor doutor experiente na área de EAD e construção/validação de escalas. Algumas modificações foram realizadas: algumas assertivas mudaram de constructo, em especial as que pertenciam ao pedagógico e, em relação ao Quadro 1, três constructos foram adicionados.

A Parte 1 e 3 da escala que trata, respectivamente, das funções desenvolvidas pelo professor tutor no ambiente virtual e de concepções acerca da formação a distância, estão reunidas no **Quadro 6**. Nele, são apresentados nove constructos e a sua operacionalização em 76 assertivas que compõem a versão final do questionário aplicado nos sujeitos. A parte 2 da escala que se refere aos papéis do professor tutor está descrita no **Quadro 7**.

Os nove constructos (conceitos latentes que não podem ser medidos diretamente) e suas definições estão dispostos a seguir:

1. *Colaboração no processo de ensino-aprendizagem*: trata das ações desenvolvidas para colaborar com o crescimento intelectual do aluno.
2. *Avaliação*: trata das ações voltadas para o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos e avaliação do curso.
3. *Motivação e Humanização*: trata das ações desenvolvidas para motivar os alunos ao longo de todo o curso e para humanizar o ambiente virtual de aprendizagem.
4. *Concepção de formação a distância*: trata das concepções sobre a qualidade e complexidade do processo formativo a distância e sobre a importância do trabalho do professor tutor .
5. *Disponibilidade ao aluno*: trata das ações relacionadas à atenção dada ao estudante durante seu processo formativo.
6. *Técnica*: trata do uso das ferramentas tecnológicas do ambiente virtual e da busca de soluções para problemas técnicos.
7. *Crescimento Profissional*: trata das ações desenvolvidas para promoção do desenvolvimento profissional.
8. *Adequação das atividades e Escrita*: trata das concepções sobre a qualidade e aplicabilidade das atividades em aula e sobre a percepção da própria escrita.
9. *Gestão*: trata das ações relacionadas ao gerenciamento do ambiente virtual e do conhecimento da proposta pedagógica do curso.

Quadro 6 - Constructos e Assertivas

Constructo	Literatura	Operacionalização da Assertiva	Referências
Colaboração no processo de ensino-aprendizagem	Propor atividades alternativas em função do trabalho particular de cada aluno.	1. Sempre proponho materiais adicionais para complementar a formação dos alunos.	Maggio (2001) Moulin (2004) Palloff e Pratt (2004)
	Relatar experiências	2. Sempre faço relatos da minha experiência como professor (a) ou aluno (a) para os alunos.	Moore e Kearsley (2008)
	Promover as chamadas “salas de chat” ou de “bate-papo” quando for necessário.	3. Sempre promovo salas de bate-papo para retirar dúvidas.	Moulin (2004) Chaney et al (2007)
	Prover oportunidades adicionais de assistência tutorial como discussões individuais.	4. Sempre promovo conversas em particular com o aluno que manifesta interesse sobre um determinado conteúdo.	Chaney et al (2007) Berge, Z.L (1995)
	Aproveitar as oportunidades para aprofundar o debate, propor leituras e análises.	5. Sempre aproveito as oportunidades de discussão com os alunos para aprofundar o debate, propor novas leituras e análises.	Palloff e Pratt (2004) Maggio (2001)
	Engajar o aluno utilizando exemplos da vida real e da comunidade a que pertence,	6. Sempre proponho questões que permitem aos alunos fazer relações com suas experiências.	Palloff e Pratt (2004)
	Intervir quando um aluno enviar muitas mensagens e sobrecarregar as discussões.	7. Faço intervenções quando um aluno envia mensagens em excesso e sobrecarrega a discussão.	Palloff e Pratt (2004)
	Utilizar diferentes estratégias (visual, áudio, sinestésico) para atender as necessidades dos alunos.	8. Sempre crio formas e modos diferentes para oferecer <i>feedback</i> aos alunos, atendendo suas necessidades.	Gaytan e McEwen (2007) Chaney et al (2007)
	Escrever de forma clara e direcionada.	9. Sempre faço revisão cuidadosa do meu texto antes de enviá-lo aos alunos.	Chaney et al (2007)
	Incentivar os mais novos ou com pouca experiência em AVA a trabalhar com os colegas mais experientes.	10. Sempre incentivo os alunos com melhor desempenho a colaborar com os colegas.	Berge, Z.L (1995)
	Dar direcionamentos, mas não em excesso.	11. Nunca digo aos alunos o que eles devem fazer para não podar a autonomia.	Berge, Z.L (1995) Moulin (2004) Palloff e Pratt (2004)
	Resuma as principais ideias junto aos alunos e conclua as discussões de cada tópico.	12. Sempre resumo as principais ideias e conceitos dos textos junto aos alunos.	Berge, Z.L (1995)

	Conhecer os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.	13. Identifico claramente os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.	Leal (2004)
	Promover variados modos de comunicação usando diferentes ferramentas.	14. É desnecessário utilizar todas as ferramentas do ambiente virtual para a mediação com os alunos.	Gaytan e McEwen (2007)
	Problematizar o conhecimento.	15. Sempre problematizo temas para desencadear reflexões.	Moore e kearsley (2008)
	Indicar bibliografia para ampliar o raio de bibliografia do educando	16. Sempre incentivo os alunos a procurar outras bibliografias além daquelas disponibilizadas.	Emerenciano et al (2001)
	Aprender a lidar com as resistências dos alunos, ressignificando conceitos.	17. Busco sempre reverter resistências e crenças já consolidadas dos alunos.	Leal (2004)
	Ter profundo conhecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos.	18. Domino plenamente o conteúdo específico a ser trabalhado com os alunos.	Brasil (2006) Leal (2004) Ramos e Silva (2009)
	Participar ativamente das atividades desenvolvidas nos fóruns.	19. Sempre participo das discussões nos fóruns (esclareço dúvidas, redireciono o foco e aprofundo conhecimentos).	Moore e kearsley (2008)
Avaliação	Acompanhar e intervir sistematicamente no processo de aprendizagem do aluno.	20. Acompanho todas as atividades dos alunos, intervindo sistematicamente no processo de aprendizagem.	Gaytan e McEwen (2007) Maggio (2001) Moulin (2004) Belloni (2009)
	Responder e-mails aos alunos em, no máximo, 24h.	21. Sempre forneço <i>feedback</i> aos alunos de forma imediata	Berrocoso e Garrido Arroyo (2005) Brasil (2006) Ramos e Silva (2009) Gaytan e McEwen (2007) Berge, Z.L (1995)
	Utilizar e-mail para verificar se os alunos estão aprendendo.	22. Sempre uso email para colaborar no processo educativo.	Gaytan e McEwen (2007)
	Proponha organizações simples, nem sempre o trabalho em grupo é o melhor a se fazer.	23. Diversifico a organização das atividades (em grupos, individual)	Berge, Z.L (1995)
	Orientar o aluno a ler todas as mensagens, refletir e somente depois postar a sua reflexão.	24. Sempre oriento os alunos a lerem todas as mensagens dos colegas no fórum e somente depois postar a sua reflexão.	Palloff e Pratt (2004)
	Manter registros dos alunos.	25. Verifico constantemente o acesso dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.	Moore e kearsley (2008)
	Solicitar dos alunos feedback sobre como o curso está indo e sugestões para melhorá-lo.	26. Sempre solicito dos alunos avaliação sobre o andamento do curso e sugestões para melhorá-lo.	Palloff e Pratt (2004) Moore e kearsley (2008)

	Elaborar relatórios frequentes sobre o processo e de aprendizagem e analisar junto ao aluno.	27.Elaboro relatórios frequentes sobre o processo de aprendizagem para discutir com os alunos.	Moulin (2004)
	Reconstruo o caminho com o aluno procurando ajudá-lo a corrigir seus erros.	28.Reconstruo o caminho com o aluno procurando ajudá-lo a corrigir seus erros.	Especialista 4.
	Fornecer <i>feedback</i> por meio de uma mensagem substancial; clara, precisa	29.Sempre ofereço <i>feedback</i> detalhado para todas as atividades dos alunos	Palloff e Pratt (2004)
	Sempre permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio oferecendo uma nova nota.	30.Sempre permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio oferecendo uma nova nota.	Especialista 2.
Motivação e Humanização	Insistir nas boas maneiras online	31.Sempre chamo a atenção para as boas maneiras online, contribuindo para um clima agradável e respeitoso.	Moore e Kearsley (2008) Ramos e Silva (2009)
	Instigar a participação do aluno evitando a desistência e o desencanto pelo saber.	32.Sempre envio email ou ligo para aqueles alunos que demonstram desânimo ou vontade de desistir do curso.	Leal (2004)
	Propiciar momentos de ler o mundo, de redimensionar valores e rever atitudes	33.Busco sempre a partir das discussões fazer o aluno rever suas atitudes	Leal (2004)
	Não ignorar comportamentos ruins. Quando acontecer, solicitar, em particular, que o aluno observe as regras.	34.Nunca ignoro um comportamento ruim de um aluno e faço intervenções para evitar que esse tipo de comportamento volte a acontecer.	Berge, Z.L (1995)
	Encorajar a participação, o debate, a interação.	35.Encorajo constantemente meus alunos a apresentar suas ideias por escrito	Berge, Z.L (1995)
	Motivar o aluno não apenas no início do curso, mas ao longo de sua trajetória.	36.Envio constantemente mensagens de motivação para meus alunos ao longo de todo o curso.	Moulin et al (2004)
	Instigar a participação do aluno evitando a desistência.	37.Sempre incentivo a realização das atividades pelos alunos	Leal (2004) Moulin (2004)
	Estimular as relações humanas, ajudando a manter o grupo unido.	38.Quando percebo problemas de relacionamento, mobilizo o grupo para acolher determinado estudante.	Ramos e Silva (2009) Berrocoso; Garrido Arroyo (2005)
	Motivar os alunos a se conhecerem, a construir um ambiente agradável.	39.Incentivo sempre os alunos a se conhecerem para criar um ambiente agradável, com sentido de comunidade.	Palloff; Pratt (2004) Moore e Kearsley (2008)
	Motivar os alunos silenciosos a participar das discussões.	40.Sempre motivo os alunos silenciosos a participarem das discussões.	Berrocoso; Garrido Arroyo (2005)
	Elogiar quando o aluno realizar um trabalho de qualidade.	41.Sempre elogio o aluno que realiza um trabalho de qualidade.	Palloff; Pratt (2004) Berge, Z.L (1995)
		Envio constantemente mensagens para os alunos para lembrá-los antecipadamente dos prazos das atividades	42.Sempre envio mensagens para os alunos para lembrá-los com antecedência dos prazos das atividades.
	As tecnologias não facilitam, ao contrário, tornam a prática pedagógica muito mais	43.Ser professor da educação a distância é bem menos complexo devido à flexibilidade que esta modalidade oferece.	Lapa e Pretto (2010)

Concepção de formação a distância	complexa		
	Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de alunos	44.Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de alunos	Especialista 6
	Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de tarefas	45.Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de tarefas	Especialista 6
	Formar a distância é tarefa complexa, que exige conhecimentos específicos, além dos tradicionalmente necessários para exercer a docência.	46.É muito mais fácil fazer um curso EAD do que presencial.	Lapa e Pretto (2010)
	O tutor possui, inegavelmente, uma função pedagógica e é ele que tem que dar conta da difícil tarefa de levar o aluno a aprender no ambiente virtual.	47.O tutor é o maior responsável pelo sucesso do curso.	Maggio (2001) Belloni (2009)
	Promover alto nível de interação do aluno com os demais do grupo.	48.O tutor é o grande responsável pela qualidade da interação entre os alunos	Gaytan e McEwen (2007)
	O profissional formado a distância é tão bem aceito pelo mercado de trabalho quanto o profissional formado pelo ensino presencial.	49.O profissional formado a distância é tão bem aceito pelo mercado de trabalho quanto o profissional formado pelo ensino presencial.	Especialista 1
	Sinto-me desvalorizado ao relatar para alguém que trabalho com educação a distância.	50.Sinto-me desvalorizado ao relatar para alguém que trabalho com educação a distância.	Especialista 1
	Atentar para a questão central, que não deve ser a forma de oferta do ensino, mas sim o projeto pedagógico, as condições objetivas, a concepção de aprendizagem.	51.O aluno tem as mesmas condições de aprender tanto no ensino presencial quanto na educação a distância.	Dourado (2008),
	A EAD só é procurada por aquelas pessoas que não podem cursar o ensino presencial.	52.A EAD só é procurada por aquelas pessoas que não podem cursar o ensino presencial.	Especialista 1
	A EAD é procurada somente por pessoas que querem se diplomar facilmente.	53.A EAD é procurada somente por pessoas que querem se diplomar facilmente.	Especialista 1
A falta de contato físico prejudica a aprendizagem dos alunos.	54.A falta de contato físico prejudica a aprendizagem dos alunos.	Especialista 1	
Tenho certeza que os alunos apresentam atividades com plágio.	55.Tenho certeza que os alunos apresentam atividades com plágio.	Especialista 1	
Disponibilidade Ao	Responder e-mails aos alunos em, no máximo, 24h.	56.É difícil responder e-mails aos alunos de forma muito elaborada, em no máximo, 24 horas.	Berrocoso e Garrido Arroyo (2005) Brasil (2006)

aluno	Promover alto nível de interação com o aluno.	57.É muito difícil estar sempre disponível para me comunicar com os alunos.	Gaytan e McEwen (2007) Belloni (2009)
	Estar sempre presente e respeitar os alunos como sujeitos aprendentes.	58.Tenho certeza que meus alunos sempre sentem minha presença no ambiente virtual.	Palloff; Pratt (2004)
Técnica	Usar o suporte técnico quando sentir necessidade.	59.Encaminho imediatamente problemas de ordem técnica ao suporte técnico.	Berge, Z.L (1995)
	Conhecer em profundidade as características e possibilidades de cada ferramenta.	60.Conheço com profundidade as características e possibilidades de cada ferramenta do ambiente virtual.	Berrocoso e Garrido Arroyo (2005) Leal (2004)
	Ter conhecimento de programas de edição de texto e planilhas para auxiliar o trabalho.	61.Tenho necessidade de usar outros programas de edição de texto e criação de planilhas para fazer meu trabalho.	Especialista 1
	Fornecer feedback rápido, especialmente para problemas técnicos.	62.Sempre dou feedback imediato para os alunos em relação a duvidas e problemas técnicos.	Berge, Z.L (1995)
Crescimento Profissional	Participar das atividades de capacitação promovidas pela instituição de ensino.	63.Sempre participo das atividades de formação oferecidas pela instituição em que trabalho.	Brasil (2006)
	Pesquisar e se atualizar tem sua área e em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem.	64.Sempre busco me atualizar e estudar sobre metodologias de ensino e aprendizagem online.	Belloni (2009)
	A instituição na qual trabalho sempre promove cursos de capacitação.	65.A instituição na qual trabalho sempre promove atividades de formação.	Especialista 2
	Estou sempre em dia com a correção de provas e atividades.	66.Estou sempre em dia com a correção de provas e atividades.	Especialista 7
Adequação das atividades e Escrita	A maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas é plenamente aplicável com os alunos.	67.A maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas é plenamente aplicável com os alunos.	Especialista 7
	Considero muito boa a maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas.	68.Considero muito boa a maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas.	Especialista 7
	As atividades de formação que participo são muito úteis nos momentos de trabalho com os alunos.	69.As atividades de formação que participo são muito úteis nos momentos de trabalho com os alunos.	Especialista 1.
	Acredito que os materiais instrucionais são suficientes para promover uma excelente	70.Acredito que os materiais instrucionais são suficientes para promover uma excelente aprendizagem.	Especialista 1.
	Ser claro nas mensagens é condição para a boa comunicação entre os alunos.	71.Os alunos sempre conseguem entender plenamente o que eu escrevo.	Berge, Z.L (1995) Gatti (2003)
Gestão	Conhecer o projeto político pedagógico do curso	72.Sou totalmente a favor da proposta pedagógica do curso.	Ramos e Silva (2009) Leal (2004)
	Explicar claramente aos estudantes os temas	73.Deixo sempre claro o que é esperado dos alunos no curso.	Berge, Z.L (1995)

	e as expectativas que são esperadas para os alunos no curso.		Chaney et al (2007)
	Conhecer o projeto político pedagógico do curso	74.Entendo perfeitamente a proposta pedagógica do curso.	Ramos e Silva (2009) Leal (2004)
	Não ignorar comportamentos ruins.	75.Sempre intervenho em discussões frustrantes para normalizar a situação.	Berge, Z.L (1995) Paloﬀ; Pratt (2004)
	No início do curso, envolver os alunos com o plano de ensino, diretrizes do curso e objetivos de aprendizagem.	76.Sempre envolvo os alunos no início do curso com o plano de ensino, diretrizes do curso e objetivos de aprendizagem.	Paloﬀ e Pratt (2004)

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 7 – Papéis do Professor tutor

1. Facilitador (relacionado com orientações precisas, com o auxílio, acompanhamento do aluno e direcionamentos para ajudá-lo a se localizar no ambiente, a resolver tarefas, etc.).
2. Professor (relacionado com a prática docente, criação de atividades desafiadoras e materiais didáticos, problematização de conteúdos, avaliação do processo de aprendizagem, etc.)
3. Administrador (relacionado com questões administrativas, produção de relatórios, recebimento de tarefas, frequência dos alunos, gerenciamento do ambiente virtual).
4. Suporte técnico (relacionado com o uso de ferramentas tecnológicas e com a busca de soluções para problemas técnicos).
5. Motivador (relacionado com a motivação dos estudantes, com o estado de ânimo durante o processo de ensino e aprendizagem e com a humanização do ambiente virtual).

Fonte: elaborado pela autora.

4.3 - Aplicação do Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado na internet e os sujeitos participantes (professores tutores que trabalham com formação em nível superior a distância) tiveram acesso ao questionário por meio de um *link* enviado por email, juntamente com um pequeno texto que apresentava a pesquisa.

O acesso ao email desses profissionais foi possível a partir de um banco de dados fornecido pela ANATED – Associação Nacional dos Tutores do Brasil, que contém dados de tutores de diferentes regiões do país. Também foi possível obter emails de professores tutores a partir do contato com universidades. Assim, seis instituições de ensino superior de diferentes estados brasileiros que trabalham com formação a distância, sendo 5 públicas e 1 privada, disponibilizaram o *link* do questionário aos seus professores tutores para que tivessem acesso à pesquisa.

Aos sujeitos respondentes foi solicitado que manifestassem seu grau de concordância em uma escala de 5 pontos: discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo e concordo

totalmente. Após preenchimento do questionário, foram coletadas informações pessoais para caracterização do respondente (Apêndice 2).

O questionário ficou disponibilizado na internet por um período de três meses, de janeiro à março de 2013. Durante este período os respondentes puderam entrar em contato com a pesquisadora por email para esclarecimentos de quaisquer dúvidas.

4.4. Etapas da análise dos dados

Os dados coletados foram organizados no programa Microsoft Office Excel 2007 para posterior análise em dois *softwares* estatísticos: SPSS versão 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) e SmartPLS 2.0.

O SPSS foi utilizado para a realização da análise descritiva do perfil dos respondentes e também para a análise de frequência de alternativas das respostas. Os dados referentes às variáveis categóricas foram apresentados em tabelas com os valores de frequência absoluta e percentual. Já a análise das frequências de respostas aos indicadores foi apresentada considerando-se a média, a mediana e o desvio-padrão.

Por se tratar da construção e validação de uma escala de mensuração de atitudes e percepções, onde os fatores foram derivados da literatura, foi usada uma técnica multivariada para a validação estatística do instrumento. Tal técnica, denominada Análise Fatorial Confirmatória (AFC), é usada quando se tem um modelo fatorial definido, isto é, tem-se uma solução fatorial que é testada para se avaliar a qualidade do ajuste e informar se a especificação dos fatores combina com a realidade (PETT et al, 2003; BROWN, 2006; HAIR et al., 2009).

Para a avaliação da confiabilidade (grau em que uma variável ou conjunto de variáveis é consistente com o que se pretende medir) e validade (grau em que um conjunto de itens medidos realmente reflete o constructo latente teórico que os itens devem medir) dos constructos criados a partir da teoria, foram considerados os seguintes testes:

- **Alfa de Cronbach:** método de verificação da consistência interna e não pode ser inferior a 0,6.
- **Confiabilidade Composta:** medida de confiabilidade e consistência interna das variáveis. 0,7 ou superior indica consistência interna adequada.

- **Variância média extraída (AVE):** é o percentual médio de variação explicada entre os itens. Deve ser superior a 0,5.
- **Goodness-of-fit (GoF):** avalia a qualidade geral do modelo. É obtido pela média geométrica entre a comunalidade média e a média de R^2 . Trata-se de um índice que varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1 mais adequado é o modelo. Valores acima de 0,36 significa um bom índice.
- **Correlação Desatenuada:** avalia quanto os constructos são independentes. Para Nunally e Bernstein (1994) valores até 1 indica que há validade discriminante.

Para a análise das cargas fatoriais dos indicadores foram considerados os valores apontados por HAIR et al. (2009), que especifica que estimativas de cargas padronizadas devem ser de 0,5 ou superior e idealmente de 0,7 para cima. Assim, itens com cargas fatoriais menores que 0,5 foram excluídos da escala.

5. Resultados e Análises

Neste capítulo será apresentada a caracterização dos participantes da pesquisa, a análise da frequência das respostas aos indicadores e os resultados dos testes descritos no capítulo anterior, realizados para a validação da escala.

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A terceira parte da pesquisa tratava dos dados pessoais dos respondentes. Assim, as explicações e tabelas deste tópico buscam traçar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa. A Tabela 1 aponta o número total de questionários respondidos bem como os dados faltantes que, neste caso, apresentam os mesmos valores para cada questão devido à desistência em responder o questionário ocorrer em etapas anteriores a esta.

Tabela 3 – Distribuição das respostas válidas e faltantes

	Válidos	Faltantes
Sexo	386	86
Faixa etária	386	86
Estado civil	386	86
Curso em que se formou	386	86
Instituição	386	86
Tempo de formado	386	86
Escolaridade	386	86
Tempo de trabalho como tutor	386	86
Tempo que atua no ensino	386	86
Trabalha como tutor no curso de	386	86
Este curso é em nível de	386	86
Trata-se de uma instituição	386	86
Estado	386	86
Possui mais de um emprego	386	86
Especificação do segundo emprego do professor tutor	386	86
O emprego como tutor é o principal	386	86

Fonte: dados da pesquisa

Como apontado na tabela acima, dos 472 respondentes, 386 participaram da etapa final do questionário, respondendo às questões de caráter pessoal. Do total válido, 67,6% (261) são do sexo feminino e 32,4% (125) pertencem ao sexo masculino. Para melhor visualização e caracterização da amostra, apresentaremos os demais dados utilizando-se apenas dos resultados válidos.

Sobre a idade dos respondentes, foram disponibilizadas seis faixas etárias no questionário, com intervalo de 10 anos entre elas, exceto a primeira e última que objetivavam, respectivamente, selecionar todos os que tinham menos de 20 anos e aqueles que tinham mais de 60 anos. A tabela 2 apresenta a concentração de respondentes nas faixas etárias.

Tabela 4 – Distribuição dos respondentes em relação à faixa etária

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Menor que 20 anos	0	0	0
20 a 30 anos	55	14,2	14,2
31 a 40 anos	123	31,9	46,1
41 a 50 anos	118	30,6	76,7
51 a 60 anos	68	17,6	94,3
Maior que 60 anos	22	5,7	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao estado civil, é possível perceber pela tabela abaixo que a grande maioria dos respondentes declarou-se casado.

Tabela 5 – Distribuição dos respondentes em relação ao estado civil

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Solteiro	98	25,4	25,4
Casado	224	58	83,4
Separado	57	14,8	98,2
Viúvo	7	1,8	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Muitos e variados são os cursos em que se formaram os professores tutores entrevistados. Para facilitar a apresentação dos dados, descrevemos aqueles referentes às licenciaturas na área de humanas e os demais agrupamos em dois grupos: Biológicas e Exatas.

Tabela 6 – Distribuição dos respondentes em relação ao curso em que são formados

Curso	Frequência	% Válido	% Acumulado
Pedagogia	151	39,1	39,1
Letras	39	10,1	49,2
Matemática	9	2,3	51,6
História	12	3,1	54,7
Biologia	18	4,7	59,3
Educação Física	2	0,5	59,8
Sociologia	13	3,4	63,2
Geografia	8	2,1	67,4
Filosofia	5	1,3	68,7
Física	3	0,8	69,4
Artes	5	1,3	70,7
Biológicas	47	12,5	82,5
Exatas	74	19,5	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 7 aponta que apenas um pouco mais da metade da amostra se formou em uma instituição pública de ensino superior.

Tabela 7 – Distribuição dos respondentes em relação ao tipo de instituição em que foram formados

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Pública	202	52,3	52,3
Privada	184	47,7	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao tempo de formado, a amostra se divide como apresenta a Tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de formado

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Até 5 anos	82	21,2	21,2
5 a 10 anos	97	25,1	46,4
10 a 20 anos	114	29,5	75,9
Mais de 20 anos	93	24,2	100
Total	386	100	

Sobre a escolaridade dos sujeitos participantes da pesquisa, dividimos em quatro grupos, conforme a Tabela 9 indica. Como se pode observar, grande parte dos sujeitos entrevistados (50,8%) possui como grau máximo a especialização.

Tabela 9 – Distribuição dos respondentes em relação ao grau de escolaridade

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Graduação	23	6	6
Especialização	196	50,8	56,7
Mestrado	141	36,5	93,3
Doutorado	26	6,7	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Sobre o tempo de atuação como professor tutor e o tempo de atuação no ensino de maneira geral, as Tabelas 10 e 11 apontam, respectivamente, que a grande maioria (78,7%) possui até 5 anos de experiência como professor tutor e 48,9% atuam no magistério há, no mínimo, de 10 anos.

Tabela 10 – Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de trabalho como professor tutor

	Frequência	% Válido	% Acumulado
até 6 meses	26	6,7	6,7
1 a 3 anos	152	39,4	46,1
3 a 5anos	126	32,6	78,8
5 a 10 anos	72	18,7	97,4
mais de 10 anos	10	2,6	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 11 – Distribuição dos respondentes em relação ao tempo em que atuam no ensino

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Até 01 ano	15	3,9	3,9
2 a 5 anos	89	23,1	26,9
5 a 10 anos	93	24,1	51
10 a 20 anos	90	23,3	74,4
Mais de 20 anos	99	25,6	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 10 descreve os cursos de licenciaturas em que atuam os respondentes. Em “Outros” estão os cursos de especialização e formação continuada de professores a distância. Já a Tabela 11 aponta em que tipo de instituição atua o respondente.

Tabela 12 – Distribuição dos respondentes em relação ao curso em que atuam como professor tutor

Curso	Frequência	% Válido	% Acumulado
Pedagogia	171	44,3	44,3
Letras	37	9,6	53,9
Artes Visuais	6	1,6	55,4
História	3	0,8	56,2
Biologia	11	2,8	59,1
Geografia	2	0,5	59,6
Física	3	0,8	60,4
Educação Musical	1	0,3	60,7
Outros	152	39,3	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 13 – Distribuição dos respondentes em relação tipo de instituição em que trabalham

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Pública	219	56,7	56,7
Privada	167	43,3	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 12 relaciona os estados em que estão localizadas as instituições de ensino em que atuam os sujeitos participantes da pesquisa. No total são 24 diferentes localidades, sendo o estado de São Paulo o que apresenta maior frequência.

Tabela 14 - Distribuição dos respondentes em relação à localização da instituição onde trabalham como professor tutor

Estado	Frequência	% Válido	% Acumulado
AL	2	0,5	0,5
AP	2	0,5	1
AM	1	0,3	1,3
BA	4	1	2,3
CE	6	1,6	3,9
DF	25	6,5	10,4
ES	8	2,1	12,4
GO	3	0,8	13,2
MT	2	0,5	13,7
MS	11	2,8	16,6
MG	13	3,4	19,9
PA	1	0,3	20,2
PB	14	3,6	23,8
PR	9	2,3	26,2
PE	5	1,3	27,5
PI	1	0,3	27,7
RJ	58	15	42,7
RN	1	0,3	43
RS	11	2,8	45,9
RR	3	0,8	46,6
SC	2	0,5	47,2
SP	200	51,8	99
SE	1	0,3	99,2
TO	3	0,8	100

Fonte: dados da pesquisa

Ao serem indagados sobre a existência de outro emprego além do de professor tutor, a grande maioria dos respondentes afirmou que sim. As tabelas que seguem elucidam questões referentes a este aspecto e também é apresentada, na última tabela, a importância do emprego de professor tutor para os respondentes.

Tabela 15 - Distribuição dos respondentes em relação à existência de outro emprego além do de professor tutor

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Sim	346	87	87
Não	40	13	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 16 – Distribuição dos respondentes em relação ao tipo de emprego além do de professor tutor

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Presencial	309	89,4	89,4
EAD	37	10,6	100
Total	346	100	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 17 - Distribuição dos respondentes em relação à importância do emprego de professor tutor

	Frequência	% Válido	% Acumulado
O emprego de professor tutor é o principal	74	19,2	19,2
O emprego de professor tutor não é o principal	312	80,8	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

5.2 - Análise da frequência de resposta aos indicadores

Nesta parte do trabalho, apresentamos as frequências das respostas dos sujeitos a cada indicador do instrumento. Para facilitar a visualização e compreensão, os dados são mostrados por constructo, a saber:

1. Colaboração no processo de ensino-aprendizagem
2. Avaliação
3. Motivação e Humanização
4. Disponibilidade ao aluno
5. Crescimento Profissional
6. Adequação das atividades e escrita
7. Técnica
8. Concepção de formação a distância

Para a realização da AFC, foram considerados 386 sujeitos, pois 86 não completaram todos os itens e foram excluídos da análise.

Importante lembrar que o instrumento criado é uma escala do tipo Likert com 5 níveis de resposta, sendo 1 para discordância total, 2 para discordância, 3 para indiferente, 4 para concordância e 5 para concordância total, Desta forma, as frequências de respostas concentradas em 4 e 5 indicam que há maior concordância com a assertiva e já as concentradas em 1 e 2 apontam maior grau de discordância.

Na Tabela 18, que apresenta as frequências do constructo *Colaboração no processo de ensino-aprendizagem*, percebemos que há maior favorabilidade nas respostas dos sujeitos em relação às assertivas. A média e a mediana também apontam valores altos o que indica que as respostas concentram-se, principalmente, nos níveis 4 e 5.

Tabela 18 – Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem

Assertivas		Respostas (números absolutos)					Estatísticas		
		1	2	3	4	5	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	Sempre proponho materiais adicionais para complementar a formação dos alunos.	3	15	39	206	123	4,12	4	0,80
2	Sempre faço relatos da minha experiência como professor (a) ou aluno (a) para os alunos.	2	27	48	190	119	4,03	4	0,87
3	Sempre promovo salas de bate-papo para retirar dúvidas.	13	58	95	170	50	3,48	4	1,01
4	Sempre promovo conversas em particular com o aluno que manifesta interesse sobre um determinado conteúdo.	6	49	58	204	69	3,73	4	0,95
5	Sempre aproveito as oportunidades de discussão com os alunos para aprofundar o debate, propor novas leituras e análises.	0	4	18	234	130	4,27	4	0,59
6	Sempre proponho questões que permitem aos alunos fazer relações com suas experiências.	0	6	17	223	140	4,29	4	0,62
7	Sempre participo das discussões nos fóruns (esclareço dúvidas, redireciono o foco e aprofundo conhecimentos).	1	18	30	195	142	4,19	4	0,79

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 19 trata das frequências do constructo *Avaliação*. É notável que há maior propensão de concordância com as assertivas. No entanto, sobre a assertiva 6, percebemos uma maior dispersão das frequências em relação as demais, pois 31, 34% não concordam com a sentença apresentada.

Tabela 19 – Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Avaliação

Assertivas		Respostas (números absolutos)					Estatísticas		
Descrição		1	2	3	4	5	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	Sempre uso email para colaborar no processo educativo.	8	28	25	217	108	4,01	4	0,91
2	Diversifico a organização das atividades (em grupos, individual).	8	28	72	192	86	3,83	4	0,93
3	Sempre oriento os alunos a lerem todas as mensagens dos colegas no fórum e somente depois postar a sua reflexão.	2	29	63	199	93	3,91	4	0,86
4	Verifico constantemente o acesso dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.	2	13	27	206	138	4,20	4	0,75
5	Sempre solicito dos alunos avaliação sobre o andamento do curso e sugestões para melhora-lo.	2	27	59	217	81	3,90	4	0,83
6	Sempre permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio oferecendo uma nova nota.	11	110	57	160	48	3,32	4	1,10

Fonte: dados da pesquisa

As frequências apresentadas na Tabela 20, referentes ao constructo *Motivação e Humanização*, aponta forte concordância dos sujeitos em relação às assertivas apresentadas, indicando que há uma grande preocupação, por parte dos professores tutores entrevistados, em cuidar da motivação dos alunos e também da humanização do ambiente virtual.

Tabela 20 – Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo *Motivação e Humanização*

Assertivas		Respostas (números absolutos)					Estatísticas		
		1	2	3	4	5	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	Sempre chamo a atenção para as boas maneiras online, contribuindo para um clima agradável e respeitoso.	0	5	23	216	142	4,28	4	0,63
2	Sempre envio e-mail ou ligo para aqueles alunos que demonstram desânimo ou vontade de desistir do curso.	6	21	41	209	109	4,02	4	0,86
3	Nunca ignoro um comportamento ruim de um aluno e faço intervenções para evitar que esse tipo de comportamento volte a acontecer.	3	9	16	241	117	4,19	4	0,69
4	Envio constantemente mensagens de motivação para meus alunos ao longo de todo o curso.	1	15	41	190	139	4,17	4	0,79
5	Sempre incentivo a realização das atividades pelos alunos	0	0	1	192	193	4,50	5	0,51

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 21 trata das frequências do constructo *Disponibilidade ao Aluno*. Das três assertivas apresentadas, duas estão escritas na negativa. Para estas, os níveis 4 e 5 indicam que os respondentes concordam com a sentença negativa.

Nas duas primeiras assertivas, percebemos que a média é baixa (menor que 3) e que há maior concentração dos dados nos níveis 1 e 2, demonstrando que os sujeitos da amostra discordam do indicador apresentado. Já na assertiva 3, é notável que existe uma forte concordância, apontando que os respondentes acreditam que seus alunos conseguem sentir sua presença no AVA.

Tabela 21 – Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Disponibilidade ao Aluno

Assertivas		Respostas (números absolutos)					Estatísticas		
Descrição		1	2	3	4	5	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	É difícil responder e-mails aos alunos de forma muito elaborada, em no máximo, 24 horas.	54	148	34	120	30	2,80	2	1,24
2	É muito difícil estar sempre disponível para me comunicar com os alunos.	53	181	37	100	15	2,59	2	1,13
3	38. Tenho certeza que meus alunos sempre sentem minha presença no ambiente virtual.	0	19	43	225	99	4,05	4	0,75

Fonte: dados da pesquisa

As frequências das assertivas do constructo *Crescimento Profissional*, apresentadas na Tabela 22, demonstram que há um maior grau de concordância, com valores da média acima de 4.

Tabela 22 – Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Crescimento Profissional

Assertivas		Respostas (números absolutos)					Estatísticas		
Descrição		1	2	3	4	5	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	35. Sempre participo das atividades de formação oferecidas pela instituição em que trabalho.	1	13	22	181	169	4,31	4	0,75
2	60. Estou sempre em dia com a correção de provas e atividades.	3	36	20	186	141	4,10	4	0,92
3	66. Sempre busco me atualizar e estudar sobre metodologias de ensino e aprendizagem online.	0	5	19	204	158	4,33	4	0,63

Fonte: dados da pesquisa

Na Tabela 23, que reúne as frequências do constructo *Adequação das Atividades e Escrita*, a maior concentração de respostas se dá na favorabilidade às assertivas, exceto a assertiva 3, em que um pouco mais da metade dos respondentes (51, 55%) discordam que os materiais instrucionais são suficientes para promover uma excelente aprendizagem.

Tabela 23 – Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Adequação das Atividades e Escrita

Assertivas		Respostas (números absolutos)					Estatísticas		
Descrição		1	2	3	4	5	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	A maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas é plenamente aplicável com os alunos.	11	77	34	202	62	3,59	4	1,07
2	Considero muito boa a maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas.	10	79	25	219	53	3,59	4	1,04
3	Acredito que os materiais instrucionais são suficientes para promover uma excelente aprendizagem.	24	175	31	135	21	2,88	2	1,12
4	Os alunos sempre conseguem entender plenamente o que eu escrevo	2	67	47	206	64	3,68	4	0,96

Fonte: dados da pesquisa

Na Tabela 24, que apresenta as frequências das assertivas do constructo *Técnica*, percebemos que há maior concentração de respostas nos níveis 4 e 5, indicando maior grau de concordância em relação às assertivas.

Tabela 24 – Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Técnica

Assertivas		Respostas (números absolutos)					Estatísticas		
Descrição		1	2	3	4	5	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	Conheço com profundidade as características e possibilidades de cada ferramenta do ambiente virtual	4	55	31	199	97	3,85	4	0,99
2	Sempre dou <i>feedback</i> imediato para os alunos em relação a dúvidas e problemas técnicos.	0	19	10	223	134	4,22	4	0,72
3	Tenho necessidade de usar outros programas de edição de texto e criação de planilhas para fazer meu trabalho.	8	88	78	160	52	3,41	4	1,05

Fonte: dados da pesquisa

Abaixo é apresentada a frequência das respostas aos indicadores do constructo *Concepção de formação a distância*. Para as assertivas 1, 2, 3, 6 e 7, constatamos baixo grau de

concordância, com média abaixo de 3,0. Para as demais assertivas percebemos que há maior grau de concordância. Sobre a assertiva 6, é interessante observar as concentrações nos diferentes níveis de resposta, que apontam que 147 sujeitos concordam com a assertiva e 157 discordam. Apesar da maioria (41,19%) discordar, 38,08% dos sujeitos concordam com a assertiva, indicando que existe uma boa variância.

Tabela 25 – Frequência das respostas dos respondentes aos indicadores do constructo Concepção de formação a distância

Assertivas		Respostas (números absolutos)					Estatísticas		
		1	2	3	4	5	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	Ser professor da educação a distância é bem menos complexo devido à flexibilidade que esta a modalidade oferece.	122	160	27	60	17	2,20	2	1,17
2	Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de alunos.	48	173	60	83	22	2,63	2	1,12
3	Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de tarefas.	50	191	55	69	21	2,53	2	1,09
4	O tutor é o maior responsável pelo sucesso do curso.	19	128	35	140	64	3,26	4	1,22
5	O tutor é o grande responsável pela qualidade da interação entre os alunos.	4	31	19	190	142	4,13	4	0,90
6	O profissional formado a distância é tão bem aceito pelo mercado de trabalho quanto o profissional formado pelo ensino presencial	22	137	80	102	45	3,03	3	1,15
7	Tenho certeza que os alunos apresentam as atividades com plágio.	28	174	45	109	30	2,84	2	1,15

Fonte: dados da pesquisa

5.3 - Apresentação da frequência de resposta aos indicadores da Parte 2 da Escala: Papéis do Professor Tutor

Neste espaço, descrevemos as frequências das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa em relação à Parte 2 da Escala, que avaliou a intensidade com que os professores tutores se percebem em diferentes papéis.

Tabela 26 - Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Facilitador

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Nunca	1	0,26	0,26
Raramente	2	0,52	0,78
Às vezes	16	4,15	4,92
Frequentemente	151	39,12	44,04
Sempre	216	55,96	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 27 - Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Professor

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Nunca	7	1,81	1,81
Raramente	20	5,18	6,99
Às vezes	54	13,99	20,98
Frequentemente	155	40,16	61,14
Sempre	150	38,86	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 28 - Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Administrador

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Nunca	11	2,85	2,85
Raramente	18	4,66	7,51
Às vezes	71	18,39	25,91
Frequentemente	177	45,85	71,76
Sempre	109	28,24	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 29 - Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Suporte técnico

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Nunca	28	7,25	7,25
Raramente	67	17,36	24,61
Às vezes	124	32,12	56,74
Frequentemente	106	27,46	84,20
Sempre	61	15,80	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 30 - Frequência das respostas dos respondentes em relação ao Papel de Motivador

	Frequência	% Válido	% Acumulado
Nunca	1	0,26	0,26
Raramente	4	1,04	1,30
Às vezes	16	4,15	5,44
Frequentemente	125	32,38	37,82
Sempre	240	62,18	100
Total	386	100	

Fonte: dados da pesquisa

As tabelas mostram que o papel que aparece com maior intensidade é o de motivador, demonstrando que para os sujeitos é altamente relevante cuidar da motivação dos alunos. Nas considerações finais discutiremos com maior profundidade os papéis e suas intensidades.

5.4 Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

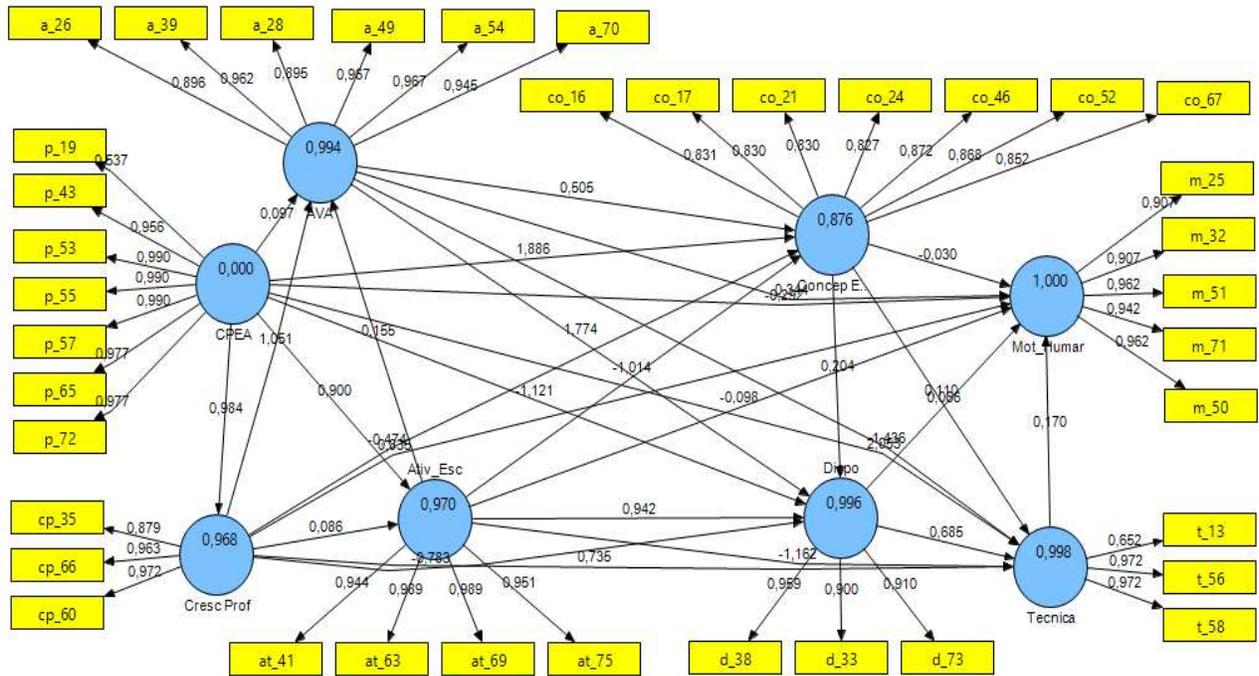
A Análise Fatorial Confirmatória foi realizada no programa SmartPLS 2.0 e foram realizados os testes descritos no item 4.4 deste capítulo.

Inicialmente, foi realizada a AFC a partir do modelo inicial, baseado no questionário com as 76 assertivas descritas no Quadro 6. Faziam parte deste modelo inicial 9 constructos, a saber:

1. CPEA - Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem
2. AVA - Avaliação
3. MH - Motivação e Humanização
4. DA - Disponibilidade ao Aluno
5. CP - Crescimento Profissional
6. ADAE - Adequação das Atividades e Escrita
7. TE - Técnica
8. GE - Gestão
9. COEAD - Concepção de formação a distância

Após serem calculadas as cargas fatoriais, metade dos itens (38) foram retirados por apresentarem baixa carga fatorial (valores inferiores a 0,5), ou seja, baixa correlação entre a variável e seu constructo. Notou-se que esses itens não apresentaram variabilidade de resposta pelos respondentes. Assim, o modelo final ajustado contou com 38 assertivas e 8 constructos, uma vez que o constructo Gestão foi retirado do modelo devido às suas variáveis apresentarem cargas fatoriais abaixo do valor mínimo considerável. O modelo final, que corresponde a escala validada, pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Modelo Final da Escala



Fonte: SmartPLS 2.0

No modelo final (Figura 1), as cargas fatoriais são, na grande maioria, superiores a 0,8, com exceção de duas: a 19 que apresenta carga igual a 0,537 e a 13 que possui carga igual a 0,652. Em decorrência do valor de referência apontado na literatura ser 0,5 tais itens permaneceram adequadamente no modelo.

Os valores referentes aos testes de confiabilidade e consistência interna do instrumento podem ser observados na tabela abaixo.

Tabela 31 – Validade convergente e confiabilidade do instrumento

Constructo	AVE	Confiabilidade Composta	R ²	Alfa de Cronbach
Adequação das Atividades e Escrita	0,938026	0,983744	0,970049	0,977821
Avaliação	0,882131	0,978192	0,99387	0,973058
Concepção de EAD	0,713241	0,945661	0,875948	0,937528
Crescimento Profissional	0,881901	0,957188	0,968196	0,932109
Disponibilidade ao Aluno	0,852804	0,945555	0,995707	0,913272
Motivação e Humanização	0,876615	0,972602	0,999778	0,964637
Colaboração no Processo de Aprendizagem	0,864353	0,977457		0,968818
Técnica	0,771371	0,907602	0,997601	0,840297

Fonte: SmartPLS 2.0

De acordo com a Tabela 29, os valores de *confiabilidade composta* são todos superiores a 0,9 e os valores referentes ao *alfa de cronbach* são superiores a 0,8, ambos acima dos valores de referência. Também os valores de AVE dos 8 constructos foram superiores a 0,7. Esses resultados confirmam a existência de validade convergente e confiabilidade dos construtos.

O índice *Goodness-of-fit* (GoF) foi calculado para avaliar a qualidade geral do modelo e obteve como resultado o valor de 0,90. O teste de *Correlação desatenuada* foi realizado para avaliar a existência de validade discriminante, em outras palavras, o quanto os constructos são independentes.

O teste de Correlação Desatenuada é obtido através de $r'_{12} = \frac{r_{12}}{\sqrt{r_{11} \cdot r_{22}}}$, onde:

r_{12} é a correlação dos constructos 1 e 2

r_{11} é a confiabilidade composta do constructo 1

r_{22} é a confiabilidade composta do constructo 2

Para Nunally e Bernstein (1994) valores até 1 indica que há validade discriminante. Na Tabela 32 podemos verificar os valores encontrados para as correlações desatenuadas entre os constructos.

Tabela 32 – Correlação Desatenuada entre os constructos.

Constructo	ADAE	AVA	COEAD	CP	DA	MH	CPEA	TE
ADAE								
AVA	0,98119							
COEAD	0,90101	0,93959						
CP	1,00140	1,02987	0,94587					
DA	0,99759	1,02650	0,94620	1,03113				
MH	0,97684	1,02319	0,94015	1,03376	1,02529			
CPEA	1,00428	1,00143	0,95251	1,01727	0,99894	0,99837		
TE	1,00254	1,02399	1,03367	1,03715	1,01601	1,02399	1,04592	

Fonte: dados da pesquisa

Os valores diferentes de 0,9, (Tabela 30) estão muito próximos de 1 e, portanto, podemos considerar a existência de validade discriminante.

6. Considerações Finais

Acreditamos ser este momento não um ponto de chegada, com conclusões finais, mas um ponto em que é possível dizer um pouco mais sobre a difícil tarefa de ser tutor e cuidar da formação de professores em ambiente virtual. Um ponto em que é possível, através da literatura consultada e dos dados coletados, pensar e (re) pensar ações para melhorias na formação e nas condições de trabalho desse profissional e no processo formativo a distância de maneira geral.

Todo o esforço desta pesquisa buscou compreender diferentes aspectos da prática do tutor, os modos e a intensidade do papel em que estes sujeitos se percebem e também as concepções que possuem sobre formação na modalidade a distância. Relembramos que estes três aspectos tornaram-se objeto de estudo após a realização de uma entrevista não diretiva aplicada em oito tutores que trabalham com formação de professores a distância em um curso de Pedagogia de uma universidade pública. Apesar desses sujeitos possuírem bom nível de escolaridade, com mestrado ou doutorado, apresentavam pouca experiência com formação em nível superior e quase nenhuma com formação a distância. E, demonstraram possuir diferentes concepções sobre o papel que assumiam nesse programa de formação. Uns aproximavam-se do papel de professor e outros do de facilitador e administrador. Admitida a falta dos saberes didáticos, pedagógicos, da experiência e a falta de domínio dos diferentes componentes curriculares, os sujeitos entrevistados pareciam confusos e perdidos quanto ao “que-fazer” e “como-fazer”.

Sabemos que a docência no ensino superior é altamente complexa e envolve um processo de busca e de construção crítica do conhecimento. Implica não apenas formar para o exercício do trabalho, mas, sobretudo, garantir a formação para a vida em sociedade, a consolidação de valores socialmente relevantes e a construção de conhecimentos. A prática de formação em nível superior a distância se torna ainda mais complexa, pois formar sujeitos com uso intensivo de tecnologias digitais exige conhecimentos específicos, além dos tradicionalmente necessários para exercer a docência. Como enfatizado por Lapa e Pretto (2010), as tecnologias não facilitam, ao contrário, tornam a prática pedagógica muito mais desafiadora. E, diante de desafios e tarefas, muitas vezes, inusitados, o profissional tutor busca formas para resolver seus impasses tomando como referência, quase sempre, sua experiência em práticas de ensino presenciais. E, além do uso da tecnologia, não se pode esquecer de outro grande complicador no contexto de formação a

distância: a passagem de um contexto de trabalho “unidocente” para um contexto “polidocente”, em que diferentes sujeitos dividem as responsabilidades pelas atividades (MILL, 2010).

Diante da complexidade e relevância da atuação do professor tutor na formação em nível superior, buscamos no referencial teórico apresentar as possibilidades e impasses na formação de professores na modalidade a distância e os desafios encontrados por este profissional para exercer a prática pedagógica em ambiente virtual. Organizamos em quadros os papéis e as funções para esclarecer e enfatizar quão numerosas são as atribuições delegadas a este sujeito. E, após a revisão de literatura, deu-se início à construção do instrumento de pesquisa, que possui grande importância neste trabalho, pois criado e validado, estatística, semântica e teoricamente, contribuiu para compreender aspectos do trabalho e do papel do tutor e pode colaborar em outros contextos de pesquisa que tenham como objeto de estudo a prática do tutor.

As dimensões avaliadas através do instrumento de pesquisa desenvolvido, uma escala do tipo Likert, foram:

- 1 - Funções desenvolvidas pelo professor tutor no ambiente virtual
- 2 - Papéis do professor tutor
- 3 - Concepção de formação a distância

O primeiro aspecto, relacionado às funções do professor tutor, é constituído por 7 construtos, criados a partir da literatura e de entrevistas com especialistas na área:

- Colaboração no processo de ensino-aprendizagem
- Avaliação
- Motivação e Humanização
- Disponibilidade ao aluno
- Crescimento Profissional
- Adequação das atividades e Escrita
- Técnica

A escala foi aplicada em professores tutores de diferentes instituições de ensino superior do país. Após os dados serem coletados, iniciou-se o processo de análise dos dados e validação do instrumento para mostrar que ele é confiável e mede exatamente aquilo que ele foi criado para medir.

A primeira parte da análise realizada foi para caracterizar os participantes da pesquisa e assim traçar o perfil dos sujeitos em estudo. Esta análise revelou que a grande maioria dos professores tutores entrevistados é do sexo feminino (67,6%), casado (58%) e ocupa a faixa etária de 31 a 40 anos (31,9%). A maior parte dos sujeitos possui formação inicial em Pedagogia (39,1%) seguida de Letras (10,1%), são provenientes de instituições públicas de ensino superior (52,3%) e um pouco mais da metade (50,8%) apresentam como grau máximo de escolaridade a especialização.

Sobre o grau de escolaridade, é importante retomar o exposto no art. 66 da LDB: “*A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*” (BRASIL, LDBEN 9.394/1996). Assim, constatamos que mais da metade dos sujeitos não atendem ao requisito de escolaridade disposto em lei, o que pode contribuir para a redução da qualidade no processo formativo.

A análise aponta que 48,9% possuem 10 ou mais anos de experiência no ensino e também mostra que o tempo de experiência como tutor não é tão pequeno: a maioria dos sujeitos possui de 1 a 3 anos (39,4%), seguido de 3 a 5 anos (32,6%). Isso indica maior consonância com o disposto no art. 67 da LDB, que garante: “*A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino*” (BRASIL, LDBEN 9.394/1996).

A maior parte dos professores tutores que participaram da pesquisa exercem sua função em instituições de ensino superior do estado de São Paulo (51,8%). O segundo estado mais frequente é o Rio de Janeiro (15%), seguido do Distrito Federal (6,5%).

Os sujeitos atuam principalmente no curso de Pedagogia (44,3%) e 56,7% da amostra desenvolvem suas funções em instituições públicas de ensino superior. Interessante observar que apenas 39,1% dos sujeitos são formados em Pedagogia. Ou seja, há professores tutores com diferentes formações atuando na formação de professores no curso de Pedagogia. De acordo com Maggio (2001), a formação no campo disciplinar em que se atua é condição para que se construam práticas significativas.

Acreditamos que a diversidade de formação inicial pode trazer ricas contribuições para a formação de pedagogos e demais professores. No entanto, não podemos nos esquecer de que um tutor oriundo da área da educação ou licenciatura teve, ao menos, a oportunidade de entrar em

contato e refletir sobre teorias e práticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária diferente do ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Esta questão coloca em cena a importância do processo de recrutamento de tutores e a necessidade de formação em serviço, garantida pelas instituições em que os professores tutores desenvolvem o seu trabalho. Espaços de troca de experiência, de discussão de vivências cotidianas, de sugestões e críticas são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos professores tutores.

Outro dado bastante relevante da caracterização da amostra se refere ao emprego de tutor. 80,8% afirmaram que o emprego de tutor não é o principal. 87% informaram ter outro emprego além do de tutor. Desses, 89,4% disseram que o outro emprego é presencial.

Esses dados confirmam um aspecto presente na literatura consultada: a precarização do trabalho docente, tema bastante discutido por Lapa e Pretto (2010). Muitas vezes, esses profissionais são contratados em regime de bolsa, sem vínculo empregatício e com baixa remuneração para desempenhar um grande número de funções e com a responsabilidade de cuidar da formação de professores. Importante lembrar, neste contexto, o que afirma Berrocoso e Garrido Arroyo (2005) sobre o tempo necessário para realizar intervenções educativas no ambiente virtual que é três vezes maior que o empregado em uma aula presencial. Diante desse quadro de precarização, esses sujeitos se vêem obrigados a ter outro emprego, que lhes dêem garantias financeiras mais estáveis, o que desencadeia a sobrecarga de tarefas diárias e pode reduzir drasticamente o desempenho desses professores tutores em suas atividades educativas e também as suas possibilidades de investimento em desenvolvimento profissional.

Na segunda etapa da análise, foram calculadas as frequências das respostas dos sujeitos a cada assertiva do instrumento. Discutiremos, primeiramente, as questões referentes às funções desenvolvidas pelo professor tutor, mediante os constructos que compõem a escala. E, na sequência, discutiremos as respostas dos sujeitos referentes à intensidade dos papéis que ocupam em seus processos formativos.

As respostas dos sujeitos às assertivas do constructo *Colaboração no Processo de Ensino-Aprendizagem* apontam que, de maneira geral, eles se preocupam e se empenham no processo de aprendizagem dos alunos, realizando ações que visam promover reflexões para além dos

materiais obrigatórios de leitura disponibilizados aos cursistas. Grande parte afirmou que participa ativamente das discussões nos fóruns e que propõe materiais adicionais para complementar a formação dos alunos. Interessante observar que 18,39% declararam não usar a sala de bate papo para retirar dúvidas e 24,61% são indiferentes a essa questão. Isso pode ser um indicativo de que há uma parcela que acredita não ser tão importante e necessário utilizar ferramentas síncronas para discutir dúvidas com os alunos. Outro aspecto interessante diz respeito a que 14,24% sujeitos afirmaram não promover conversas em particular com o aluno quando este manifesta interesse sobre um determinado conteúdo e 15,02% são indiferentes a essa questão. Assim, constatamos que por um lado, há grande esforço da maioria dos tutores na realização da mediação pedagógica, assumindo práticas comprometidas com o desenvolvimento cognitivo e profissional dos alunos, promovendo espaços outros capazes de colaborar ricamente com a aprendizagem. E, por outro lado, verificamos que algumas ações relevantes não são, por vezes, realizadas, o que pode comprometer a qualidade da orientação acadêmica e se constituir no desperdício de oportunidades únicas de construção, reconstrução e aprofundamento de conhecimentos.

A análise das respostas pertencentes ao constructo *Avaliação* confirmou o disposto na literatura consultada. Gaytan e McEwen (2007) ressaltam a grande importância da avaliação para a garantia e sucesso da aprendizagem e sua complexidade de realização no campo relativamente novo da EAD. Os sujeitos participantes da pesquisa informaram que, em sua grande maioria, verificam constantemente o acesso dos alunos no ambiente virtual (89,11%) e que sempre solicitam dos alunos avaliação sobre o andamento do curso e sugestões para melhorá-lo (77,20%). Estes dados demonstram preocupação com a frequência do aluno e também com o andamento do curso de maneira geral. No entanto, aos serem indagados sobre a avaliação das tarefas desenvolvidas pelos alunos, 31,34% afirmaram não permitir que o aluno refaça a atividade, oferecendo uma nova nota e 14,76% foram indiferentes a essa questão.

Sobre essa constatação, dois aspectos devem ser considerados. O primeiro diz respeito à instituição de ensino que pode organizar o curso e cuidar de sua gestão de forma tradicional, despreocupada com o tempo de aprendizagem do aluno e com uma concepção de avaliação reduzida e centrada na classificação, o que dificulta ou mesmo impede que o professor tutor desenvolva uma avaliação formativa, contínua e centrada no aluno, com correções, provocações e considerações que, devolvidas em forma de *feedback*, permite aos alunos reelaborar seus

conhecimentos e refletir sobre suas concepções, crenças e práticas. O segundo diz respeito à própria concepção de avaliação pelo professor tutor. Se ele acredita ser um ato de quantificar, de verificar o que está certo e errado e atribuir uma nota final à tarefa do aluno, não terá a preocupação de realizar retomadas, discutir dificuldades, entaves e desenvolver considerações significativas. Ao contrário, estará contribuindo para a manutenção de uma cultura avaliativa tradicional e sua prática poderá servir como (mau) modelo para as ações avaliativas dos futuros professores ou de professores em exercício.

Contudo, ainda que existam concepções equivocadas, parte significativa dos participantes evidencia compreender o sentido da avaliação formativa. Sabemos que concepções e práticas possuem relação direta e por isso ressaltamos a importância da formação continuada desses profissionais, como possibilidade para ampliar e aprofundar seus saberes de maneira geral e sobre a avaliação, de maneira específica, com vistas a promover práticas emancipatórias de avaliação, comprometidas com o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Os sujeitos participantes da pesquisa demonstraram grande preocupação com a dimensão da *Motivação e Humanização*. Suas respostas caminham com o disposto na literatura consultada, que aponta ser necessário motivar o aluno ao longo do curso e que é preciso garantir que o ambiente virtual seja um espaço acolhedor, em que as relações entre os sujeitos sejam pautadas pelo respeito e colaboração. Os respondentes, inclusive, afirmaram em sua grande maioria realizar intervenções quando um comportamento ruim de um aluno acontece para que logo seja retomado o clima agradável. Também disseram enviar e-mails ou realizar ligações para aqueles alunos que apresentam vontade de desistir do curso.

As respostas ao constructo *Disponibilidade ao Aluno* revelam contradições. Por um lado, um número considerável de sujeitos (38, 86%) afirma ser muito difícil responder os emails aos alunos de forma rápida e estar sempre disponível para se comunicar com eles. Por outro, grande parte (83,93%) afirma ter certeza que os alunos sentem sua presença no ambiente virtual. Estar sempre disponível é condição necessária para o bom andamento do curso. Os alunos precisam sentir que seu professor tutor está por perto, disponível para orientar, sanar dúvidas e discutir os temas. Como desenvolver as múltiplas tarefas de tutor é tarefa árdua e como 87% da amostra informou ter outro emprego além do de tutor, acreditamos serem estas as razões que contribuem

para a dificuldade dos sujeitos em criar “*a sensação da presença síncrona*” (KENSKI, 2008, p.67).

Sobre as respostas em relação ao constructo *Crescimento Profissional*, constatamos que apesar da correria e da sobrecarga de trabalho, os sujeitos se esforçam para participar de atividades de formação oferecidas pelas instituições em que exercem suas funções e também afirmam estudar sobre metodologias de ensino e aprendizagem online. Assim, verificamos a existência, nos sujeitos participantes, da busca pela autoformação e pelo desejo de desenvolvimento profissional.

A análise das respostas ao constructo *Adequação das Atividades e Escrita* mostra que muitos sujeitos (69,94%) acreditam escrever competentemente a ponto dos alunos compreenderem plenamente o que eles escrevem. Já 17,87% afirmam que os alunos sentem dificuldades para compreender suas produções escritas. 12,17% foram indiferentes a esta questão. Em se tratando de ambiente virtual é fundamental possuir competência escritora e se certificar de que os alunos compreendem corretamente os textos que circulam.

A análise deste constructo também revela que a grande parte dos sujeitos concorda que a maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas são muito boas e aplicáveis com os alunos. É interessante observar que ao serem indagados sobre a autosuficiência dos materiais instrucionais, 40,41% da amostra acredita que esses materiais são suficientes para promover uma excelente aprendizagem. 8,03% foram indiferentes a esta questão. Isso indica que estão presentes confusões conceituais e diferentes concepções sobre educação. Acreditar que os materiais instrucionais conseguem, sozinhos, dar conta de uma excelente aprendizagem significa retirar a grande importância do trabalho de mediação pedagógica que se espera e deseja ser realizado pelo próprio professor tutor no processo de colaboração de construção de aprendizagens dos alunos.

Sobre o constructo *Técnica*, as respostas dos sujeitos indicam que a grande maioria conhece as possibilidades e características de cada ferramenta do ambiente virtual. Apenas 15,28% declararam não ter esse conhecimento. Os sujeitos também afirmaram que sempre oferecem *feedback* rápido para os alunos sobre dúvidas e problemas técnicos. Isso nos permite dizer que há a preocupação em garantir o bom funcionamento do ambiente e do uso de suas ferramentas para que os alunos possam desenvolver suas atividades. Interessante que 54,92%

declararam usar outros programas de edição de texto e criação de planilhas, além do AVA, para fazer seu trabalho. Podemos então dizer que, apesar dos professores tutores desenvolverem funções em comum, elas variam de instituição para instituição.

As respostas ao constructo *Concepção de formação a distância* (parte 3 da escala) mostram que os sujeitos apresentam a mesma concepção sobre alguns aspectos e concepções diferentes sobre outros. E, ainda, contradições são reveladas. A maior parte dos sujeitos (73,05%) acredita que ser professor na educação a distância é bem mais complexo. No entanto, um pouco mais da metade acredita que realizar a avaliação nesta modalidade, considerando o grande número de alunos e tarefas, não é mais difícil que no presencial. A literatura consultada argumenta sobre a dificuldade de se acompanhar os alunos, devido exatamente ao grande número de tarefas e alunos aliados às situações inusitadas de um ambiente virtual. Assim, ficamos apreensivos quanto à qualidade da avaliação e acompanhamento realizados pela maioria desses sujeitos.

Sobre a aceitação do profissional formado a distância pelo mercado de trabalho, os sujeitos se apresentaram bastante divididos. 41,19% acreditam que profissional formado a distância é tão bem aceito pelo mercado de trabalho quanto o profissional formado pelo ensino presencial. 38,08% discordam dessa assertiva e 20,72% foram indiferentes. Assim, boa parte desses sujeitos acredita que seus alunos enfrentarão dificuldades no mercado de trabalho por conta do preconceito de terem sido formados na modalidade a distância.

Um último aspecto sobre esse constructo trata da concepção dos sujeitos participantes sobre a relevância do tutor no processo formativo. Mais da metade (52,84%) acredita que o tutor é o maior responsável pelo sucesso do curso e 86,01% acreditam que o tutor é o grande responsável pela qualidade da interação entre os alunos. Esses dados revelam que a maioria dos sujeitos acredita e tem consciência de que seu trabalho é fundamental para que os cursos de formação onde desenvolvem suas funções tenha sucesso e para que alunos aprendam. De fato, é consenso na literatura que a atuação do professor tutor é decisiva para o sucesso da formação de professores em ambiente virtual.

Discutiremos a partir deste momento as respostas referentes à intensidade com que os sujeitos se percebem em diferentes papéis.

A grande maioria dos respondentes se percebe, principalmente, no papel de *motivador*, pois 62,17% (240 sujeitos) afirmaram que sempre se vê neste papel, cuidando da motivação dos estudantes ao longo de todo o curso e da humanização do ambiente virtual.

Em segundo lugar, aparece como mais freqüente o papel de *facilitador*. 55,95% afirmam que sempre desenvolvem funções relacionadas com orientações precisas, com o auxílio, acompanhamento do aluno e direcionamentos para ajudá-lo a se localizar no ambiente e a resolver tarefas.

O papel de *professor* surge como o terceiro que é sempre desempenhado pelos sujeitos. 38,86% da amostra afirmam sempre se perceber neste papel, que está relacionado com a prática docente, com criação de atividades desafiadoras e materiais didáticos, com a problematização de conteúdos e com a avaliação do processo de aprendizagem.

Em quarto lugar aparece o papel de *administrador*, em que 28,23% dizem sempre ocupar este papel, cuidando de questões administrativas, da produção de relatórios, de recebimento de tarefas, da frequência dos alunos e do gerenciamento do ambiente virtual.

Por último, está o papel em que menos os sujeitos se percebem: *suporte técnico*. Apenas 15,80% afirmam sempre ocupar este papel, colaborando com o uso de ferramentas tecnológicas e com a busca de soluções para problemas técnicos.

Essa variedade de papéis ocupados pelos sujeitos corrobora o que aponta Belloni (2009) quando afirma que uma das questões centrais e, talvez, a mais polêmica na EAD seja o papel assumido pelo professor nesta modalidade. Os professores tutores participantes da pesquisa, de fato ocupam, ao mesmo tempo, diferentes papéis. Mas, ser o motivador o papel que eles se vêem com maior intensidade indica que a grande preocupação desses sujeitos está em manter e estimular as relações humanas e o bom estado de ânimo dos alunos. Isto pode ocorrer pela pressão das instituições sobre o tutor para conseguir manter um grande número de alunos e também pela compreensão dos sujeitos de que é necessário criar um ambiente agradável e acolhedor para que os alunos sintam-se entusiasmados em aprender. Sabemos que na modalidade a distância o número de desistentes é grande (Tabela 2) e motivar o aluno ao longo de todo o curso, o que inclui também oferecer *feedback* rápido e significativo, é altamente necessário para a permanência e desenvolvimento do estudante.

Na terceira e última parte da análise foram realizados testes para avaliar a validade e confiabilidade do instrumento de pesquisa. Primeiramente, foram observadas as cargas fatoriais das assertivas e foram retiradas todas aquelas que apresentaram valores abaixo de 0,5. Importante salientar que, durante esse processo, foi excluído um constructo, o de Gestão. A frequência dos indicadores desse constructo revelou que não há variação nas respostas. Praticamente todos os sujeitos afirmaram conhecer e ser a favor da proposta pedagógica bem como envolver os alunos no início do curso com o plano de ensino, diretrizes do curso e objetivos de aprendizagem. Pesquisas futuras sobre este aspecto possibilitariam conhecer melhor a atuação do tutor nessa dimensão, seus conhecimentos sobre a proposta pedagógica dos cursos em que atuam e o quanto eles propõem e realizam de gestão e em quais espaços.

Os testes de Alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta, Variância Média Extraída (AVE) e o índice Goodness-of-fit (GoF) garantiram a validade convergente, demonstrando que o instrumento é confiável e que há consistência interna. Já o cálculo da Correlação Desatenuada demonstrou que há validade discriminante, apontando a independência dos constructos. Desta forma, entendemos que os requisitos apontados por Luna (1988) para a concretização de uma pesquisa foram preenchidos: a existência de um problema de pesquisa, a descrição dos procedimentos para obter informações para respondê-lo e a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

Constatamos, neste trabalho, que a prática do professor tutor se apresenta como um espaço rico, capaz de ações significativas e transformadoras. O seu fazer está diretamente relacionado com o sucesso de empreitadas de formação a distância e por este motivo é imprescindível que políticas públicas, de maneira geral e as instituições de ensino superior, de maneira específica, cuidem da formação continuada desses profissionais, para que a formação de professores seja realizada com maior qualidade.

Defendemos maior atenção ao processo de recrutamento de tutores, para que requisitos básicos, necessários para exercer a docência em ensino superior, sejam garantidos. Melhores condições de vida e de trabalho também são necessários, sem os quais se torna impossível cuidar competentemente de processos formativos e investir no próprio desenvolvimento profissional. Preocupa-nos também o processo avaliativo realizado pelos sujeitos. Os resultados apontaram quem boa parte deles não avalia enquanto processo. A maioria dos cursos de licenciatura não

possui disciplinas específicas que ensinam a avaliar, o que reforça a urgência do cuidado com o processo de recrutamento bem como o de formação contínua desses profissionais.

É fundamental a aproximação entre os professores autores das disciplinas e os professores tutores responsáveis pela mediação pedagógica. Encontros presenciais e espaços virtuais para analisar e discutir a proposta de cada disciplina contribui para a efetivação de uma prática mais coerente com os ideais do próprio curso em que se atua e também com os objetivos que se busca alcançar numa determinada disciplina.

Acreditamos, finalmente, que este trabalho apresentou considerações importantes para a compreensão acerca do papel, do trabalho e das concepções sobre formação na modalidade a distância apresentadas por diferentes professores tutores. Entendemos que o instrumento de pesquisa (EAPT) desenvolvido é uma contribuição para a área, pois se constitui num instrumento que, utilizado em outros contextos de pesquisa, poderá revelar novos olhares e novas questões a serem pensadas e discutidas na EAD.

7. Referências

- AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2006. p.147-170.
- ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, v. 29 n. 2, jul/dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 03/10/2009.
- ALONSO, M.; ALEGRETTI, S. M. Introduzindo a pesquisa na formação de professor a distância. In: ALMEIDA, Maria E. B. et al (orgs). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERGE, Z. L. **The Role of the Online Instructor/Facilitator**. Educational Technology, 1995. Disponível em: <http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html>. Acesso em: junho de 2011.
- BERROCOSO, J. V.; GARRIDO ARROYO, M. C. La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**. v. 4, n. 1. Disponível em: < [http://www.unex.es/didactica/relatec/csumario_4_1 .htm](http://www.unex.es/didactica/relatec/csumario_4_1.htm) >. Acesso em: 08/01/2012.
- BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 02/02/2012.
- BRASIL. MEC. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478 &Itemid=1107>. Acesso em: 10/01/2013.
- BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. New York: The Guilford Press, 2006.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**, 2006. Disponível em: <http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf> Acesso em: 08/02/ 2011.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CHANEY, B. H. et al. Development of an instrument to assess student opinions of the quality of distance education courses. **The American Journal of Distance Education**, 2007, p. 145-164.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

COSTA, C. J.; PIMENTEL, N. M. O sistema universidade aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, n.2, p.71-90, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2030>>. Acesso em: 12/02/2012.

DEVELLIS, R. F. **Scale Development: theory and applications**. 2nd Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e o desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. I; ALMEIDA JÚNIOR, V. P. (Orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C.; **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008.

FERREIRA, Z. M.; GARRIDO, E. **Caminhos e descaminhos do tutor na formação Superior de professores dos anos iniciais do Ensino fundamental**, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/021tcf5.pdf>>. Acesso em: 06/04/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07/02/2012.

GARCIA, D. M. F. Educação a distância, competências, tecnologias e o trabalho docente. In: In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. (Org.). **Formação e Profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. p. 217-235.

GARCÍA ARETIO, L. La educación a distância. Uma visión global. **Boletín Llustre Colegio de Doctores y licenciados de España**. 2003. Disponível em: <[http:// www. uned. es/](http://www.uned.es/)

catedraunesco-ead/articulos/2003/la%20educacion%20a%20distancia%20una%20vision%20global.pdf >. Acesso em: 12/12/2011.

GARCIA, M.; RABELO; D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S. F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 20/08/2011.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3. p.495-510, set.-dez. 2008.

GATTI, B. A. **Critérios de Qualidade**. 2005. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>>. Acesso em: 04/09/2009.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119. São Paulo, 2003.

GAYTAN, J.; MCEWEN, B. C. Effective online instructional and assessment strategies. **The American Journal of Distance Education**, 2007, p. 117-132.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09/12/2011.

HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. e BLACK, W. C. **Análise Multivariada de Dados**. 6ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALABAN, P. **La comunicación virtual en educación a distancia**: un estudio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos en internet. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS, 2010.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. 2008.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**, 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em: 04/08/2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2008.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>> Acesso em: 24/11/2009.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº 08, Mai/Jun/Jul/Ago, 1998. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>>. Acesso em: 25/04/2010.

LAPA, A.; PRETTO, N.L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, Nov. 2010.

LEAL, R. B. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 70-74, 1988.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.). **Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MARCELO GARCÍA, C. **Rediseño de la práctica pedagógica**: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores. Conferencia impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el Uso de Tecnologías de la Información en el Nivel de Formación Superior Avanzada, Sevilla, 6-8 de junio de 2001. Disponível em: < <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/practicapedagogica.htm>> Acesso em: 18/12/2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MASETTO, M. T. et al. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2009.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

MEDINA RIVILLA, A. et al. La comunicación didáctica en la tutoria virtual. **Educación Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, n. esp., p. 12-30, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2308>>. Acesso em: abr. 2011.

MELLO, G. N. **Formação Inicial de Professores para a educação básica**: uma (re) visão radical, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: abril de 2009.

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

MOULIN, N.; PEREIRA, V.; TRARBACH, M. A. **Formação do tutor para as funções de acompanhamento e avaliação da aprendizagem à distância**. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/018-TC-A2.htm>>. Acesso em: 27/10/2011.

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

NUNALLY, J.C.; BERNSTEIN, I.H. **Psychometric Theory**. 3ª ed. New York: McGraw-Hill Inc., 1994.

PADULA, J. E. **Contigo em la distância: el rol del tutor en la educación no presencial, 2002**. Disponível em: <http://www.uned.es/catedraunescoead/publicued/pbc08/rol_bened.htm>. Acesso em: 09/11/2011.

PELIZZARI, Adriana. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. [s/d]. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/00000_12381.pdf>. Acesso em: 16/11/2008.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PASQUALI, L. **Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PETT, M. A., LACKEY, N. R.; SULLIVAN, J.J. **Making Sense of Factor Analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Redesenhando estratégias na própria ação: formação do professor a distância em ambiente virtual. In: ALMEIDA, Maria E. B. et al (orgs). **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (org.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

PRETI, O. **O estado da arte sobre “tutoria”**: modelos e teorias em construção. Capítulo 1 do Relatório de Pesquisa “O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso”. Programa CAERENAD, 2003.

RAMOS E SILVA, J. A. et al. **Avaliação de Tutores:** elaboração de um instrumento, 2009. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008104452PM.pdf> >. Acesso em: outubro de 2011.

ROMERO, C. S. Competencias del profesorado ante el reto intercultural y TIC. In: AMARAL, S. F.; GARCÍA, F. G.; MEDINA, A. R. (Org.). **Aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las TIC.** Campinas: Graf. FE, 2008.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v.18, n.30, jan/jun, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1402/1186>>. Acesso em: 22/02/2011.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade online: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivências digitais virtuais. **Revista Em aberto**, 2010.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, D.; SIMON, F. Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa: construção e validação de escala de atitude. **Cadernos Ceru**, v. 17, n.1, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

VALENTE, José Armando. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (org.). **Educação a distância:** prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

8. APÊNDICES

Apêndice 1

Instrumento de Pesquisa Validado

Escala de Avaliação da Prática do Professor Tutor

Caro Professor tutor,

Este questionário foi elaborado com a finalidade de compreender a prática de professores tutores no ambiente virtual e faz parte de uma pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Unicamp. Ao respondê-lo, você estará colaborando para a melhoria dos cursos oferecidos a distância/semi-presencial. Pedimos sua participação nesta pesquisa, preenchendo o questionário da forma mais fiel possível às ações que você desenvolve como tutor. A sua identidade será mantida no anonimato. O tempo gasto para responder o questionário é, em média, 15 minutos.

Este é o link da pesquisa:

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Muito Obrigado!

Marta Garcia (Mestranda em Educação)

Prof. Dr. Dirceu da Silva

Obs. Caso sinta interesse em obter os resultados desta pesquisa, envie email solicitando para xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx@gmail.com

PARTE 1: FUNÇÕES DESENVOLVIDAS NO AMBIENTE VIRTUAL E CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

Instruções:

Para responder este questionário você deverá indicar o seu **grau de concordância** com as afirmações do questionário. Assim, selecione apenas a alternativa que melhor expressa sua concordância à sentença apresentada.

1. Sempre envio email ou ligo para aqueles alunos que demonstram desânimo ou vontade de desistir do curso.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

2. Acredito que os materiais instrucionais são suficientes para promover uma excelente aprendizagem.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

3. Sempre promovo conversas em particular com o aluno que manifesta interesse sobre um determinado conteúdo.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

4. Estou sempre em dia com a correção de prova e atividades.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

5. A maioria das atividades elaboradas pelos professores autores das disciplinas é plenamente aplicável com os alunos.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

6. Envio constantemente mensagens de motivação para meus alunos ao longo de todo o curso.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

7. Considero muito boa a maioria das atividades elaboradas pelos autores das disciplinas.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

8. Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de tarefas.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

9. Ser professor da educação a distância é bem menos complexo devido à flexibilidade que esta modalidade oferece.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

10. Sempre faço relatos da minha experiência como professor (a) ou aluno (a) para os alunos.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

11. Sempre dou *feedback* rápido para os alunos em relação a dúvidas e problemas técnicos.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

12. Sempre oriento os alunos a lerem todas as mensagens dos colegas no fórum e somente depois postar a sua reflexão.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

13. Verifico constantemente o acesso dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

14. Tenho necessidade de usar outros programas de edição de texto e criação de planilhas para fazer meu trabalho.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

15. Sempre incentivo a realização das atividades pelos alunos.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

16. Tenho certeza que meus alunos sempre sentem minha presença no ambiente virtual.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

17. Os alunos sempre conseguem entender plenamente o que eu escrevo.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

18. É difícil responder e-mails aos alunos de forma muito elaborada em, no máximo, 24 horas.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

19. Sempre permito que os alunos refaçam a atividade e reavalio oferecendo uma nova nota.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

20. É muito difícil estar sempre disponível para me comunicar com os alunos.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

21. Sempre participo das atividades de formação oferecidas pela instituição em que trabalho.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

22. Sempre proponho questões que permitem aos alunos fazer relações com suas experiências.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

23. Sempre participo das discussões nos fóruns (esclareço dúvidas, redireciono o foco e aprofundo conhecimentos).

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

24. Sempre proponho materiais adicionais para complementar a formação dos alunos.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

25. Sempre busco me atualizar e estudar sobre metodologias de ensino e aprendizagem online.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

26. Sempre uso email para colaborar no processo educativo.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

27. Sempre chamo a atenção para as boas maneiras online, contribuindo para um clima agradável e respeitoso.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

28. Sempre promovo salas de bate-papo para retirar dúvidas.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

29. Sempre solicito dos alunos avaliação sobre o andamento do curso e sugestões para melhorá-lo.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

30. Tenho certeza que os alunos apresentam atividades com plágio.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

31. O profissional formado a distância é tão bem aceito pelo mercado de trabalho quanto o profissional formado pelo ensino presencial.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

32. O tutor é o maior responsável pelo sucesso do curso.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

33. Conheço com profundidade as características e possibilidades de cada ferramenta do ambiente virtual.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

34. Nunca ignoro um comportamento ruim de um aluno e faço intervenções para evitar que esse tipo de comportamento volte a acontecer.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

35. O tutor é o grande responsável pela qualidade da interação entre os alunos.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

36. Na EAD é mais difícil realizar a avaliação devido ao grande número de alunos.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

37. Diversifico a organização das atividades (em grupos, individual).

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

38. Sempre aproveito as oportunidades de discussão com os alunos para aprofundar o debate, propor novas leituras e análises.

(1) Discordo plenamente	(2) Discordo	(3) Indiferente	(4) Concordo	(5) Concordo plenamente
----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------------

PARTE 2: PAPÉIS DO PROFESSOR TUTOR

Orientações: Para as questões abaixo, indique a intensidade com que você se vê em cada papel.

79. **FACILITADOR** (relacionado com orientações precisas, com o auxílio, acompanhamento do aluno e direcionamentos para ajudá-lo a se localizar no ambiente, a resolver tarefas, etc.).

(1) Nunca	(2) Raramente	(3) Às vezes	(4) Frequentemente	(5) Sempre
--------------	------------------	-----------------	-----------------------	---------------

80. **PROFESSOR** (relacionado com a prática docente, criação de atividades desafiadoras e materiais didáticos, problematização de conteúdos, avaliação do processo de aprendizagem, etc.)

(1) Nunca	(2) Raramente	(3) Às vezes	(4) Frequentemente	(5) Sempre
--------------	------------------	-----------------	-----------------------	---------------

81. **ADMINISTRADOR** (relacionado com questões administrativas, produção de relatórios, recebimento de tarefas, frequência dos alunos, gerenciamento do ambiente virtual).

(1) Nunca	(2) Raramente	(3) Às vezes	(4) Frequentemente	(5) Sempre
--------------	------------------	-----------------	-----------------------	---------------

82. **SUPORTE TÉCNICO** (relacionado com o uso de ferramentas tecnológicas e com a busca de soluções para problemas técnicos).

(1) Nunca	(2) Raramente	(3) Às vezes	(4) Frequentemente	(5) Sempre
--------------	------------------	-----------------	-----------------------	---------------

83. **MOTIVADOR** (relacionado com a motivação dos estudantes, com o estado de ânimo durante o processo de ensino e aprendizagem e com a humanização do ambiente virtual).

(1) Nunca	(2) Raramente	(3) Às vezes	(4) Frequentemente	(5) Sempre
--------------	------------------	-----------------	-----------------------	---------------

Apêndice 2

Ficha de caracterização do respondente

Sexo: Feminino Masculino

Faixa etária: Menor que 20 anos
 20 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 Maior que 60 anos

Estado civil: Solteiro Casado Separado Viúvo

Curso em que se formou: _____ Instituição: Pública Privada

Tempo de formado: Até 5 anos 5 a 10 anos 10 a 20 anos Mais de 20 anos

Escolaridade: Graduação Especialização Mestrado Doutorado

Tempo de trabalho como tutor: até 6 meses 1 a 3 anos 3 a 5 anos 5 a 10 anos mais de 10 anos

Tempo que atua no ensino: Até 01 ano 2 a 5 anos 5 a 10 anos 10 a 20 anos Mais de 20 anos

Trabalha como tutor no curso de: _____

Este curso é em nível de: Graduação Especialização Outro: _____

Trata-se de uma instituição: Pública Privada

Cidade em que trabalha como tutor: _____ Estado: _____

Possui mais de um emprego: Sim Não

Se sim, o outro emprego é Presencial EAD

O emprego como tutor é o principal: Sim Não