



**ENSINAR COM AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:  
RETRATOS DA DOCÊNCIA<sup>1</sup>.**

**TEACHING WITH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES:  
PORTRAITS OF THE TEACHER'S WORK**

**SCHILLER, Jéssica**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica  
Universidade Federal de Santa Catarina  
55-48-96134136 - [jessicafsc@gmail.com](mailto:jessicafsc@gmail.com)

**LAPA, Andrea Brandão**

Professora do Centro de Ciências da Educação  
Universidade Federal de Santa Catarina  
55-48-84011997 – [decalapa@ced.ufsc.br](mailto:decalapa@ced.ufsc.br)

**CERNY, Roseli Zen**

Professora do Centro de Ciências da Educação  
Universidade Federal de Santa Catarina  
55-48-99141608 – [rose@ced.ufsc.br](mailto:rose@ced.ufsc.br)



## RESUMO

O estudo apresenta e analisa os resultados de uma pesquisa realizada com professores e tutores de cursos de licenciatura a distância com o objetivo de identificar as representações e formas de compreensão sobre o papel docente na modalidade EaD. A análise ancora-se no conceito de professor coletivo, procurando evidenciar como este conceito materializa-se na prática pedagógica dos docentes e tutores envolvidos nos projetos de formação de professores de EaD. Neste artigo trazemos um recorte da pesquisa e procuramos compreender os discursos de um destes profissionais: os tutores. O objetivo é analisar a participação dos tutores no exercício da docência nos projetos de formação de professores em uma instituição pública de ensino. Os resultados iniciais apontam que o trabalho do tutor caracteriza-se uma heterogeneidade de funções na atuação destes profissionais na EaD. Em alguns cursos e/ou disciplinas aproxima-se do trabalho coletivo, realizado em equipe nas diferentes etapas do processo educativo, mas no contraponto foram encontrados tutores realizando atividades administrativas e burocráticas. A prática docente na modalidade a distância constituída por uma equipe de profissionais que atuam coletivamente não é a tônica, pois o trabalho em grupo acontece raramente e o planejamento das atividades de ensino é organizado pelo professor sem a participação efetiva dos tutores.

**Palavras-chave:** formação de professores - educação a distância - docência na EaD - professor coletivo.

## ABSTRACT

This study analyses a research with tutors and professors of distance education courses for teachers' formation. It aims to identify the understandings and the representations of the role of these professionals in the distance learning environment. Based on the concept of collective professor, the analysis try to find out how it is accomplished in real pedagogical practice of professors and tutors. The initial results present the tutors' discourses of their own role in teachers' formation courses in a federal university. Sometimes, the tutors' role approaches the collective work in some disciplines and courses, reflecting working teams in different stages of the education process. On the other hand, we found out tutors coping, almost exclusively, with administrative issues. Unfortunately, the collective work of professors' practice is not predominant, done to the fact that the team work rarely is constituted and all the organization and planning remains in the professors' hands, without the participation of the tutors.

**Key-words:** teachers formation - distance learning - distance education - collective professor - professors' role.

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos hoje uma quebra de paradigma na educação. Ela é impulsionada por mudanças profundas no mundo contemporâneo, promovidas pela penetração inigualável das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos sociais (CASTELLS, 2003). Observamos e assimilamos mudanças nas nossas práticas cotidianas pelo uso predominante de artefatos tecnológicos, que ao auxiliarem nossas atividades trazem novas formas de relacionamento e convívio social.

O campo da educação, especialmente, é influenciado em muitos sentidos. A começar por uma pressão do mercado pela formação de um novo trabalhador, que seja capaz de se apropriar das TIC e que também tenha iniciativa, seja autônomo e criativo. Simultaneamente, a instauração de uma sociedade do conhecimento pressiona por uma maior abrangência da formação, que não pode mais estar restrita ao período escolar, podendo ser permanente, por toda a vida (LAPA, 1998).

Afora as pressões externas, de uma formação diferente e por mais tempo, os profissionais da educação parecem ter uma sensação interna de inadequação. Se os professores reconhecem este novo contexto de um mundo com tecnologias, que reconfiguram a situação e apresentam novas possibilidades educativas (ALMEIDA, 2003), não sabem como lidar com ele. Sua formação ainda os prepara para a transmissão de saberes enciclopédicos e seu ambiente de trabalho é o do ensino tradicional, apesar de todos os discursos construtivistas e inovadores. De fato, a despeito das propostas apresentadas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, observamos uma prática descolada da sociedade atual, que se concentra no ensino do professor e não na aprendizagem do aluno, que enfatiza a disciplina e a transmissão de regras e informações, em uma aprendizagem medida pela memorização e repetição de conhecimentos prontos. E também afastada das TIC.

Contudo, o professor é um trabalhador da contradição. Lida com elas cotidianamente e as interioriza. No que se refere à inovação, quando esta chega à escola, ele aparenta aceitá-la, mas a assimila segundo suas estratégias de sobrevivência, e, ao agir assim, esvazia o seu papel inovador (CHARLOT, 2008). O contexto contemporâneo é dado pela imersão da nossa sociedade em um mundo já permeado pelas TIC, e, de um modo geral, as instituições de ensino ignoram esta realidade e resistem. Têm dificuldades em repensar suas estruturas históricas à luz das mudanças sociais, e promover uma mudança cultural, necessária, para esta re-significação da educação para um mundo contemporâneo.

É certo que a maioria das políticas públicas tem sua ênfase na dimensão tecnológica<sup>ii</sup>, mas a reduzem a apenas levar para o espaço escolar os novos aparatos técnicos. O professor poucas vezes está incluído no planejamento da inovação, e talvez por isto a dimensão cultural não seja alcançada. Como nos alerta Hernández (2000, p. 31):

um processo de inovação é cada vez mais complexo e parece cada vez mais claro que, se não tem conexão com as construções conceituais e o modo de atuar dos professores, se não conta com a aceitação necessária e as decisões práticas adequadas, seus objetivos acabam por se diluir e perder seu sentido.

O grande desafio parece ser o de promover a necessária transformação sem abandonar os princípios e objetivos que orientaram, até hoje, uma proposta educativa de qualidade. Isto é, buscar uma aprendizagem significativa, baseada numa formação para a cidadania, no mundo e para o mundo. Mantendo valores humanos, afetivos, éticos e estéticos em uma educação também mediada pela tecnologia.

## 2. A PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Adotamos como fundamento para a integração das tecnologias na Educação a mídia-educação. Na aproximação entre duas grandes áreas como a Educação e a Comunicação, surge este campo de estudo e de intervenção que se debruça sobre os novos saberes necessários à formação do cidadão do século XXI, que deve incluir:

[...] uma alfabetização ‘técnica’, e ir além dela, buscando a formação integral, que abrange tanto os aspectos éticos dos conteúdos e temas como os aspectos estéticos das ‘regras da arte’ de cada suporte tecnológico, incluindo o conhecimento de suas potencialidades pedagógicas (BELLONI, 2002, p.34).

Mais do que conhecer as TIC e saber usá-las como ferramenta de ensino e aprendizagem, é preciso buscar uma apropriação consciente e criativa desses meios, que inclua professores e estudantes numa mesma aprendizagem. Essa nova dimensão vai além do uso dos novos recursos como meios de uma nova pedagogia e caminha na direção de valorizar uma educação para os meios e pelos meios, isto é, uma educação que promova uma formação crítica através das mídias, mas também para as mídias. Uma formação para a reflexão, criação e expressão em todas as linguagens e usando todos os meios técnicos disponíveis deveria ser um objetivo de qualquer sistema de ensino, pois passa a ser a condição de uma educação para a cidadania.

A partir desta perspectiva teórica, fundamentamos nossa concepção de Educação a Distância (EaD). No contexto de transformações de que falamos anteriormente, a EaD surge como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender a novas e crescentes demandas. Ela tem aparecido como recomendação prioritária no discurso das políticas públicas para a democratização do ensino superior, promovendo a expansão e a interiorização da oferta de cursos de formação de professores pelas universidades públicas.

Segundo o Decreto n. 5622 de 19 de dezembro de 2005:

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Compreender a EaD como uma modalidade significa situá-la a partir da área da Educação, como um modo diferente de ensinar e de aprender, que deve estar submetido aos mesmos princípios teóricos que orientam qualquer proposta educativa. Segundo a mídia-educação, abre-se um espaço de possibilidades para uma educação para a cidadania que, ao lançar mão de uma nova pedagogia que usa as TIC, oferece também uma formação crítica para os meios. Esta é a ideia da dupla dimensão da mídia-educação, isto é, considerar que as mídias são, ao mesmo tempo, objeto de estudo e ferramenta de ensino para o professor, o que deve orientar o uso pedagógico de qualquer mídia técnica, seja a distância, seja em presença na sala de aula convencional.

Se refletirmos sobre o caráter multiplicador da formação de professores através da modalidade a distância, percebemos a responsabilidade e o compromisso das instituições públicas ao aderirem aos projetos de oferta de cursos EaD. É importante ressaltar que o professor formado na modalidade EaD usando TIC na sua própria formação na perspectiva da mídia-educação, tem a potencialidade de uma apropriação destas inovações em sua prática docente de modo competente, crítico e criativo. De modo que um estudo sobre a apropriação das TIC nestes cursos de formação de professores torna-se relevante e estratégico.

A apropriação crítica e criativa da qual falamos merece ser estudada sob diversos aspectos. Compreendemos que o ponto frágil, ou mesmo determinante, seria a compreensão do trabalho docente na EaD. Nesta modalidade, a comunicação que é base da educação acontece dependente da mediação de TIC, e torna-se obrigatória uma mudança metodológica no trabalho docente que acompanhe as inovações técnicas. O professor é confrontado, desestabilizado, e encara um desafio de re-significar o seu papel docente. Que, como

apontado, em cursos de formação de professores torna-se uma referência por seu caráter multiplicador. Por este motivo nos concentramos por hora no estudo da concepção de docência na EaD nos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>iii</sup>.

### 3. DOCÊNCIA NA EAD

Como destacamos anteriormente com o auxílio de Hernández,(2000) a mudança cultural necessária inclui e depende de como o professor se apropria crítica e criativamente das TIC na sua prática pedagógica. A EaD, contudo, traz novos desafios para o docente, pois ela difere do ensino presencial tradicional em especial num importante aspecto: são muitos (e novos) os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Se na prática comum do ensino tradicional a mediação entre o saber e o estudante está fundamentalmente no professor, na EaD esta função fica mais complexa. O papel docente se diversifica e inclui, necessariamente, muitos outros atores no processo de ensino-aprendizagem, cada um com um novo e/ou diferente papel. Dependendo da estrutura organizacional do curso desempenham o papel docente professores, tutores, monitores, autores, designers instrucionais, entre tantos outros. No atual modelo difundido pela Universidade Aberta do Brasil, participam da docência o professor, o tutor presencial e o tutor a distância<sup>iv</sup>.

Contudo, esta concepção de docência na EaD está indeterminada, em construção por tantas possibilidades quanto as diferentes propostas de cursos e tentativas que surgem a cada dia. Por este motivo, este estudo procura desvendar como tem sido construída a docência nos cursos de formação de professores da UFSC. Isto é, compreender as indeterminações do sujeito docente no contexto de um mundo com TIC, suas contradições e desafios em uma experiência na EaD. E o faz através de uma pesquisa imersa nos cursos<sup>v</sup>, no diálogo com os próprios docentes, como apresentaremos a seguir. A intenção é a de que um estudo aprofundado de um caso, o dos docentes da EaD na UFSC, possa servir de inspiração para outras análises e contribuir para a re-significação do conceito de docência para a modalidade a distância.

### 4. A PESQUISA

Nossa opção metodológica está baseada em Cerny (2009) que propõe uma pesquisa qualitativa pela teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin (2000) e pelo método da auto-

observação de Gutiérrez e Delgado (1998). A escolha pela pesquisa qualitativa tem por objetivo a compreensão do fenômeno social em seu próprio contexto, privilegiando a percepção dos sujeitos nele presentes.

A proposta de Bakhtin tem como arcabouço conceitual a dialética, conciliada com a matriz dialógica, buscando a mediação entre o individual e o social. Esta abordagem assume a interação como fundamental nos estudos das ciências humanas, trazendo o caráter interpretativo dos sentidos construídos como essencial no processo de pesquisa. Mais do que a pesquisa participante, esta abordagem constitui-se pela “dimensão alteritária”, isto é, o pesquisador faz parte do evento pesquisado e tem um olhar único porque é decorrente da posição que ocupa e das relações estabelecidas com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS et al., 2007).

O método da auto-observação, como foi apresentado por Gutiérrez e Delgado (1998), baseia-se na constituição de sistemas observadores de si mesmo, ou seja, é um procedimento de aprendizagem e conhecimento inverso ao realizado na observação participante. Na observação participante, o pesquisador aprende a ser um nativo<sup>vi</sup> de uma cultura estranha, é um observador externo que pretende inserir-se como participante de uma determinada experiência. Na auto-observação, o pesquisador aprende a ser um observador da sua própria cultura, pois ele é um nativo desta cultura (CERNY, 2009).

A atitude do pesquisador é não partir de hipóteses pré-definidas em busca de confirmação, mas da intenção de captar a indeterminação do objeto ocasionada em diferentes tempos e lugares de leitura e escrita. Os autores apontam dois conceitos para a fundamentação epistemológica da auto-observação: a certeza e o sentido. A certeza é a visão que os outros nativos do sistema atribuem ao objeto estudado. O sentido é atribuído ao objeto pela interpretação criativa dada aos contextos e textos observados pelo pesquisador. A objetivação consiste na multiplicidade de interações permitida pela triangulação dos dados (CERNY, 2009).

Portanto, a metodologia proposta trata do levantamento e coleta de dados que são os textos dos nativos acerca do objeto. A análise visa o diálogo entre textos (texto e contexto) em busca da atribuição de sentidos gerados a partir desta observação de conflitos e tensões acerca do objeto. Investigamos a percepção dos nativos acerca da docência na EaD e buscamos na análise, o diálogo destas certezas dos diferentes lugares e sujeitos da pesquisa em busca dos sentidos.

Para a pesquisa toda, coletamos os discursos destes diferentes sujeitos através de alguns instrumentos de pesquisa, como: a) questionários aplicados aos tutores presenciais e a

distância, com perguntas abertas e fechadas; b) análise documental dos guias de tutores, professores e alunos, dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, das avaliações nos eventos de formação de tutores; c) entrevistas abertas, semi-estruturadas com professores.<sup>vii</sup>

Este artigo traz um recorte da pesquisa realizada no Grupo de Pesquisa COMUNIC que tem por objetivo identificar representações e formas de compreensão sobre o papel docente na modalidade EaD, em suas diferentes funções, a partir da experiência dos profissionais envolvidos nos projetos de formação de professores de EaD. Neste artigo discutiremos a tutoria na perspectiva dos próprios tutores, com base nos dados coletados nos questionários aplicados e na análise documental.

## 5. O OLHAR DOS TUTORES SOBRE A DOCÊNCIA NA EAD

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007, p. 9) indicam: (a) que os tutores desempenham papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância; (b) devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e; (c) para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. No modelo de EaD instituído pela UAB, temos um formato de tutoria, com a presença de um tutor presencial e um tutor a distância. Ao deixar a cargo das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a opção de escolha de quais atividades devem ser realizadas pelos tutores de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos, flexibiliza-se minimamente a compreensão do papel do tutor, embora dentro de um sistema rígido de financiamento. Villardi e Oliveira (2005) alertam que não existe um modelo universal e ideal de tutoria passível de ser aplicada a qualquer situação de ensino-aprendizagem a distância (p. 109).

Mas, ao nos depararmos com a Resolução nº 26 de 05 de junho de 2009 que trata do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB podemos extrair a compreensão de tutoria difundida pelos órgãos oficiais (e acatada pela maioria das universidades que aderem à política nacional de formação de professores pela EaD levada a cabo pela CAPES/MEC). A definição atribuída ao tutor é o de que este profissional exerce atividades 'típicas de tutoria'. Exige-se dele uma qualificação mínima em nível superior e experiência de um ano no magistério, apesar de não haver vínculo empregatício, mas adesão como bolsista. Sobre as suas atribuições, a Resolução nº26 em seu Anexo I (BRASIL, 2009) aponta as atribuições dos tutores, entre elas:



mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados, os cursos de licenciatura EaD da UFSC, adota-se o conceito de *professor coletivo*, pois na EaD o professor deixa de ser uma entidade individual e passa a ser uma entidade coletiva (BELLONI, 2001). São professores-autores, professores-docentes, tutores presenciais, tutores a distância trabalhando em equipe em um sistema de acompanhamento ao aluno. Todos eles, não apenas o professor, vão se responsabilizar pela ação pedagógica necessária para o desenvolvimento das diversas etapas do curso na modalidade a distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2008).

Estes sujeitos são docentes, assumindo papéis específicos e complementares. Ainda assim, mesmo se tratando de uma entidade coletiva, esses docentes também não devem ter (em grupo ou individualmente) o papel central de detentores exclusivos do conhecimento que transmitem os conteúdos. Eles, em equipe, planejam e desenvolvem atividades de ensino e aprendizagem que devem, antes de ensinar, promover a aprendizagem através da autonomia, interação e cooperação. O papel central neste processo é, pois, do sujeito aprendente, pois a única perspectiva eficaz na EaD é a de uma auto-aprendizagem aberta, realizada por estudantes autônomos.

Essa compreensão do professor como entidade coletiva coloca muitos desafios para estes profissionais que trabalham na EaD. O professor coletivo começa abrindo mão do seu papel central e aprende a trabalhar em equipe. Acompanha a aprendizagem autônoma do estudante, comunicando-se com ele prioritariamente por meio da escrita. Para isto, é aconselhável que tenha domínio das potencialidades dos vários recursos tecnológicos disponíveis, muita organização pessoal e uma postura pró-ativa.

Acostumado ao ensino presencial, será levado a adaptar as estratégias de ensino para a EaD e se envolver na organização e planejamento colaborativo. Suas ações docentes e avaliações serão realizadas, em sua maioria, sem a presença física. Isto o conduzirá a refletir e ressignificar sua prática.

Os guias do tutor também reforçam este conceito coletivo de docência, pois indicam que o papel do tutor é de: atuar como mediador entre os professores, alunos e a instituição,

auxiliar o processo ensino e aprendizagem, esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes, prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos. O tutor presencial deve ser formado na área específica de atuação do curso e atuar como professor da rede pública; o tutor a distância é, preferencialmente, um aluno de programa de pós-graduação em áreas afins a formação específica do curso.

O objetivo, segundo o projeto político pedagógico dos cursos é de desenvolver um trabalho articulado entre professor, tutor presencial e tutor a distância para acompanhar o estudante durante o Curso, ancorado na concepção de professor coletivo apresentada anteriormente.

O professor coletivo, contudo, ainda parece ser apenas um conceito. A prática nos mostra muitos limites para que o professor assuma essa docência compartilhada e diferente. Existe uma zona de indefinições e incertezas entre este conceito apresentado (pela Coordenação Geral e a Coordenação Pedagógica dos cursos<sup>viii</sup>) e a percepção e o entendimento dos próprios professores a respeito desta docência na EaD. A não definição clara destes papéis e funções de uma docência compartilhada nos conduz à necessidade, e justifica a relevância, de investigar e desvelar o entendimento existente, e, se possível, contribuir para promover uma construção coletiva de sentido realizada pelos próprios participantes. Cabe lembrar que a pesquisa em educação é quase sempre uma pesquisa-ação no sentido em que, ao mesmo tempo em que se investiga, confrontam-se os sujeitos envolvidos, pesquisados e pesquisadores, à reflexão sobre sua ação pedagógica.

Por um lado temos relatos de tutores que conseguiram atuar coletivamente e cooperativamente, como na afirmação: *“Juntamente com o professor da disciplina e dois outros tutores a distancia, elaborei as tarefas, procurei material para leitura, participei dos fóruns para sanar dúvidas dos alunos, corriji atividades com feedback.”* ( Tutor G5Q10).

Entretanto esta não é uma fala recorrente entre os tutores. A característica que emerge frequentemente no olhar dos tutores sobre seu próprio trabalho é de: acompanhar os alunos na resolução das atividades, auxiliar os professores, orientar os estudos; ser aquele que dá assistência, tira dúvidas, aplica avaliações e corrige tarefas.

Uma possibilidade de sentido nestas falas seria a de um distanciamento da concepção de tutor como um docente, se aproximando mais da característica do trabalho de tutor que Moore (2008) chama de instrutor. Para este autor, o instrutor é a fonte de informação mais importante e confiável quando se trata do sistema de monitoramento do estudante. Reforça a ideia do tutor como “acompanhante” administrativo dos alunos, que “apoiam operacionalmente a coordenação do curso”. E a visão de que os estudantes são ensinados com

os materiais, como “pacotes” auto-suficientes seqüenciados e pautados (LITWIN, 2001). Um retrato desta realidade é demonstrado pela fala do tutor G7Q7: “*Acompanho os alunos na execução das atividades, mantenho um contato para que esteja a par do caminhar do curso, incentivo no tocante a perseverança do curso.*”

Um perfil do trabalho de tutoria que merece atenção é o de tutor como executor do planejamento da disciplina e/ou curso, que se reduz ao papel de *tarefeiro*. Assim divide-se a atividade docente, entre aquele professor que planeja e aquele outro que executa, como nomeado por Lusila Pesce como o *professor de script de autoria alheia* (2007), que fica evidenciado no relato do tutor G1Q4 sobre suas atividades de tutoria: “*Coordenar a execução das atividades especificadas pelo professor, juntamente com a correção e devolução destas atividades para os alunos*”.

Vale questionar aqui, se neste modelo o tutor não estaria se afastando do seu papel docente, ou, pior, servindo a outros propósitos distantes da educação como direito à cidadania. Gadotti (2009), alerta em um dos seus artigos ao realizar uma reflexão sobre a qualidade na educação incluindo a modalidade a distância, que os professores não devem tornar-se meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social dos sistemas, mas que seu caráter e função é de problematizador. Entendemos que as condições do tutor que assume o papel administrativo/tarefeiro não o permitem problematizar o conhecimento com os estudantes, na medida em que ele, muitas vezes, sequer compreende os objetivos pedagógicos pensados e planejados pelo professor, que foram organizados sem a sua participação e colaboração.

Esta contradição apresentada pela fala dos tutores, de assumirem parcialmente um papel docente do qual lhes escapa a concepção e a participação na elaboração da trajetória pedagógica proposta, parece salientar que a natureza mais complexa da docência na EaD (a entidade coletiva) é mais facilmente reduzida à fragmentação do trabalho, à divisão de tarefas, do que ao tão desejado trabalho cooperativo e colaborativo. Trata-se da fragmentação da figura do professor transformando-o em um prestador de serviço, aquele que se isenta do processo e executa apenas a “sua parte”, não se preocupando com o todo do processo de ensino-aprendizagem (ZUIN, 2006).

Quando não acontece o envolvimento dos tutores como docentes, no trabalho coletivo e colaborativo, eles também parecem não se co-responsabilizar pela aprendizagem e a formação destes futuros professores. Uma potencialidade característica da educação a distância é o *trabalho em rede*, que, no entanto, parece negligenciada ou colocada em segundo plano.

Embora os Referenciais (BRASIL, 2007) indiquem que os tutores devem ser compreendidos como sujeitos que participam ativamente da prática pedagógica, pouca abertura há por parte dos professores titulares da disciplina e/ou curso para dialogar sobre a concepção do conteúdo indicado e atividades constantes no planejamento das disciplinas. Estes professores, em geral, se preocupam com a organização e planejamento da disciplina, mas têm dificuldade em acompanhar a aprendizagem de um grande número de alunos, como é o caso freqüente na EaD. Esta “parte” seria assumida pelos tutores.

De outro lado, há a reação dos tutores ao não reconhecimento profissional do seu trabalho, demonstrado através do pagamento em forma de bolsa, sem vínculo empregatício. Neste sentido, ocorre a recusa do tutor em assumir atribuições docentes, já que ele não é o *professor* mas, *apenas o tutor*, e não teria a responsabilidade pelo ensino e a aprendizagem do aluno.

Se tanto o professor quanto o tutor assumem a responsabilidade apenas pela sua parte, permanece a pergunta se alguém responde pelo processo de ensino-aprendizagem como um todo. Talvez seja esta a dificuldade expressa pelos estudantes quando não sabem a quem recorrer quando têm dificuldades. Os tutores presenciais estão próximos, mas nada podem decidir; os tutores a distância parecem meros intermediários, empecilhos na comunicação com o professor; e o professor está ausente, distante. O estudante se sente perdido e sozinho, e a educação a distância se aproxima do autodidatismo solitário e independente. Contraditoriamente, utiliza-se uma tecnologia de comunicação em rede para o acesso ao ensino e para uma aprendizagem individual.

A tutoria, entendida nesta fragmentação de trabalho e afastada do conceito de professor coletivo, faz ressurgir a crítica de Nóvoa a respeito da história da profissão de professor do século XVIII, onde a função docente ocupava o papel de ocupação secundária. Enfatiza-se a lógica de uma “passagem pelo ensino”, ou melhor, a “passagem pela tutoria” à espera de encontrar coisa melhor (NÓVOA, 1995, p. 23). Mas, salientamos, esta seria uma compreensão reduzida e equivocada do trabalho de tutoria, que entendemos ocorrer devido ao afastamento do conceito de professor coletivo e do trabalho do tutor como um docente.

Na análise dos dados da pesquisa encontramos dois extremos de atuação que precisam ser cuidadosamente acompanhados. No primeiro extremo estão aqueles tutores que restringem sua atuação em estarem conectados ao ambiente virtual ou presentes no polo, para responder aos estudantes quando estes o procuram para tirar dúvidas. Nesta prática, os tutores não propõem atividades de reflexão nem sequer compreendem ou interferem no planejamento da disciplina.

No outro extremo temos tutores que assumem a docência integralmente. Os professores titulares das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) transferem todas as responsabilidades do planejamento e desenvolvimento da disciplina, e muitas vezes nem sequer dialogam com os tutores ou acessam o ambiente virtual, pois resumem sua atuação nos cursos a distância às aulas presenciais. O depoimento de um tutor ilustra tal realidade: “*Sou tutor, contudo muitas vezes, assumo algumas responsabilidades que a meu ver são dos professores*” (G3Q43). Tais posturas reforçam a crítica realizada por Freitas que nos atuais moldes a educação a distância superior “introduz os tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior” (FREITAS, 2007, p. 1209).

Ao realizar esta análise prévia, percebemos que cada curso apresenta diferentes concepções sobre a prática pedagógica do tutor. Embora vinculados a uma mesma instituição, encontramos retratos com diferentes enfoques de atuação da tutoria. Encontramos desde aquele grupo de tutores que compreende sua atuação como docente, mediador do processo de ensino e aprendizagem, até o “tira dúvidas” ou mesmo, apenas, o “aplicador de provas”.

Sabemos que a implantação de um novo paradigma enfrenta grandes desafios, no caso do tutor o de inserir-se na rede de acompanhamento ao aluno, que perpassa pela própria compreensão de compartilhamento de responsabilidade. Tais questões permeiam evidentemente o reconhecimento destes profissionais, e a necessária mobilização pelo reconhecimento trabalhista da atividade de tutoria.

Mas permeiam também o caráter secundário dado ao seu papel na oferta de cursos. E ao fato de que ao tutor escapa (ou é retirado) o papel docente, apesar de seu importante lugar. O risco, nos alerta Barreto é o de se tornar:

[...] figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente (BARRETO 2008, p.926).

Compreendemos que estas contradições poderiam ser dirimidas se a docência na EaD estivesse amparada no conceito do professor coletivo. Através da perspectiva teórica da mídia-educação podemos iluminar o que pode ser verificado na prática, que a grande mudança não está no uso de TIC ou na distância, mas na transformação metodológica que o professor é levado a enfrentar, e para a qual não tem preparo algum. Por este motivo, consideramos que um caminho viável para auxiliar na mudança da docência para uma entidade coletiva, é a formação inicial e continuada desses profissionais. Este momento constitui um espaço importante para que a equipe docente do curso, tutores e professores,

compartilhem a docência, tenham o planejamento pedagógico colaborativamente, e construam, coletivamente, bases únicas para o trabalho docente.

Todavia, o Governo, através das restrições no financiamento, e as IPES, através das suas articulações internas, parecem não dar o devido valor a estes momentos que se transformam em espaços de capacitação instrumental e massificada, de palestras afastadas da realidade, sem a discussão pedagógica e sem a devida construção de vínculos entre a equipe docente. De modo geral, não há uma formação docente que transcenda o nível instrumental e auxilie os docentes na transformação metodológica que lhes é demandada. Falta o reconhecimento da importância da EaD nas instituições (como uma oferta que não é extensão universitária, mas ensino regular, por exemplo). Faltam também condições adequadas de tempo, de estrutura interna, de pessoal, de equipe qualificada, etc. para que o docente possa ter a devida formação para a modalidade a distância.

Garantir a formação desta equipe significa, em primeiro lugar, acreditar no potencial destes profissionais. Kenski (2007) coloca como necessária e indispensável a formação de professores para EaD, para não retornarmos ao modelo ultrapassado que divide funções e desarticula ações. A autora ainda completa “esta formação não é breve e nem é fácil”. Acreditamos que a integração dos tutores e professores durante o processo é de grande importância para viabilizar o compartilhamento de informações, principalmente sobre o acompanhamento ao aluno. E que a formação de docentes deveria ser mais valorizada, para que seja possível não só a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem nas ofertas na modalidade a distância, como também a sinergia com o ensino presencial, o que é realmente esperado de uma instituição bi-modal como a UFSC e tantas outras.

## 6. CONCLUSÕES

Ao realizar as análises desta pesquisa percebemos que cada curso apresenta diferentes concepções sobre a prática pedagógica do tutor, embora vinculados a uma mesma instituição, encontramos retratos que identificam diferentes enfoques de atuação da tutoria. Mas estas diferentes práticas apontam caminhos possíveis, que apresentam contradições e desafios em cada um.

De um modo geral, poderíamos separar a atuação do tutor em dois extremos. De um lado, se ele compreende a docência na EaD como o conceito de professor coletivo, isto é, se ele trabalha cooperativamente e em equipe, com os demais docentes do seu curso. Neste caso ele enfrenta como desafios: (a) a dificuldade na divisão do trabalho com tendência à

fragmentação de tarefas; (b) a resistência do professor em abrir o planejamento para contribuições, em compartilhar estratégias didáticas; (c) a falta de condições (e tempo) para o professor participar das formações e da organização e execução do trabalho coletivo; (d) excesso de espaços de atuação (AVEA, encontros presenciais, videoconferências, atendimento no polo), o que propicia também a divisão do trabalho pelos lugares onde o trabalho se materializa.

No reverso, se o tutor compreende a docência na EaD não como um trabalho coletivo, mas o cumprimento individual de uma parte da docência, ele pode atuar de três formas: (a) assume um papel principal, como o “professor” presente para o estudante: assume todo trabalho pelo professor (que depois de preparar o material didático apenas participa em algumas atividades como as aulas presenciais); (b) assume um papel secundário, como o professor de script de autoria alheia: faz o acompanhamento do aluno (tira dúvidas, avalia de tarefas); (c) assume um papel administrativo/tarefeiro: aplica provas, recolhe tarefas, encaminha solicitações, passa a lista de presença.

Acreditamos que a ausência do trabalho coletivo também pode ser atribuída à resistência dos professores à mudança das suas práticas e à sua (in)disponibilidade para participar de processos de formação pedagógica, aliada ao pouco tempo que têm disponível (os professores que atuam na educação a distância nas IPES, afinal, continuam com suas atribuições de ensino em sala de aula, pesquisa e extensão, sendo a EaD uma atividade a mais). O “professor coletivo” ainda parece ser apenas um conceito, não ocorrendo de fato, pois as equipes trabalham de modo segmentado e não propriamente coletivo. Essa compreensão do professor como entidade coletiva coloca muitos desafios para os profissionais que trabalham na EaD.

Contudo, a qualidade nos cursos na modalidade a distância está diretamente relacionada à compreensão do trabalho docente, tanto no plano das intenções (nos PPP, referenciais e legislação do MEC), como na prática pelos próprios professores e tutores. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente como um trabalho em equipe coletiva e colaborativa nos parece um caminho frutífero.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez. 2003, p. 327-340. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso: 28/ Nov/2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade** [online], vol.29, n.104, 2008, p. 919-937.

BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE no. 26 de 5 de junho de 2009**. Disponível em: [http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao\\_fnde\\_n26.pdf](http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf). Acesso: 28/Set/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora**. Tese de doutorado apresentada ao Setor de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2009.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez, 2008, p. 17-31.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade** Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, out. 2007, p. 1203-1230.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GADOTTI, Moacir. Qualidade da educação. In: **VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. São Luiz, 2009.

GUTIÉRREZ, Juan; DELGADO, Juan Manuel. Teoría de la observación. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (Eds.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales**. Espanha: Síntesis, , cap. 6, 1998, p. 141-173.

HERNÁNDEZ, Fernando. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KENSKI, Vani. Moreira. EAD e a Formação de Professores: entre o discurso legal e a prática institucional. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio**



**Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** 2007.

LAPA, Andrea. **Planejamento, comunicação e cidade: reflexões acerca da formação do cidadão.** Rio de Janeiro: UFRJ/ Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 1998. (Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional).

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010, p. 79 a 97.

LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 26, jun. 2007, p.183-208.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Guia do tutor do curso de licenciatura em filosofia na modalidade a distância.** Florianópolis: [S.n], 2008.

VILLARDI, Raquel, OLIVEIRA, Eloísa Gomes de. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista.** Rio de Janeiro: Dunya: 2005.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), out. 2006, p. 935-954.

---

<sup>i</sup> Este artigo é fruto da pesquisa realizada no grupo de estudos COMUNIC (www.comunic.ufsc.br). Contou com o apoio financeiro do PIBIC/CNPq e o trabalho, além das autoras, das pesquisadoras: Maria Luiza Belloni, Nilza Godoy Gomes, Isabella B.Barbosa, Graziela Gomes Stein Teixeira, Sabrina Botelho Kons e Claudia Minati.

<sup>ii</sup> Especialmente, o PROINFO, que equipou escolas com laboratórios de computadores e o TV ESCOLA, que produziu e difundiu programas de TV e Vídeo para escolas da rede pública, equipando-as com aparelhos de TV, videocassete e antena parabólica.

<sup>iii</sup> Tratamos dos cursos de licenciatura na modalidade a distância da UFSC que estavam em andamento no ano de 2010: Licenciatura em Física, Matemática, Ciências Biológicas, Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Libras, e Filosofia. Com experiência na formação de professores pela EaD desde 2004, entendemos que a UFSC pode servir de

amostra para a realidade nacional e refletir a variedade de interpretações possíveis nas diferentes áreas de conhecimento.

<sup>iv</sup> A Universidade Aberta do Brasil (UAB), oficializada pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, é uma parceria entre os governos federal, estadual e municipal, as universidades públicas e demais organizações interessadas para “a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil (Brasil, 2008c, sem paginação). No modelo difundido pela UAB, participam da docência o professor, o tutor presencial e o tutor a distância (Resolução no. 26 do FNDE). Devido à ampla disseminação da política pública concretizada pela UAB, esta conformação da docência na EaD tende a uniformizar a compreensão do trabalho docente que se torna um padrão para todas as IES que aderem a política nacional de formação de professores pela EaD (LAPA e PRETTO, 2010).

<sup>v</sup> A nossa imersão nos projetos EaD de formação de professores da UFSC nos coloca em um lugar privilegiado para esta investigação. Primeiro, pela proximidade e acesso aos dados. Segundo, pela nossa participação direta na formação de professores e tutores destes cursos. E, terceiro, pelo conhecimento em profundidade do funcionamento destes projetos. Pela metodologia adotada, este envolvimento, ao invés de prejudicar um afastamento do objeto para uma análise que se pretenda neutra, reconhece o lugar singular dos pesquisadores para uma análise de dentro do processo.

<sup>vi</sup> O termo nativo significa aquele que faz parte do sistema a ser analisado na pesquisa. O auto-observador, no papel de nativo de um sistema, deve ocupar o maior número possível de posições como ator-observador, possibilitando a análise mais aprofundada do objeto em análise (CERNY, 2009).

<sup>vii</sup> Os sujeitos da pesquisa englobaram 188 tutores e 11 professores dos cursos de licenciatura da UFSC, atuantes no semestre 2009.2 e 2010.1. Os tutores responderam questionários aplicados durante os eventos de formação inicial e continuada de tutores, entre os meses de novembro de 2009 a março de 2010. As entrevistas com professores aconteceram individualmente, nos meses de abril a setembro de 2010.

<sup>viii</sup> Os cursos de licenciatura EaD da UFSC acontecem na parceria entre o Centro de Ciências da Educação (CED) e os Centros de conhecimento específico de cada área: Ciências Biológicas (CCB), Ciências Físicas e Matemática (CFM), Ciências da Comunicação (CCE) e de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). A Coordenação Geral dos cursos é assumida por cada Centro de Ensino de Conhecimento Específico, e o CED participa através da coordenação pedagógica, que significa atuar na tríade produção-formação-pesquisa e avaliação. O envolvimento das pesquisadoras se dá nesta coordenação pedagógica, onde trabalhamos com a produção de materiais didáticos, com a formação inicial e continuada de professores e tutores, e com a pesquisa e avaliação destes cursos de formação de professores.

### **Breve Currículo do autor/autora (s):**

**Jéssica Schiller** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC), integrante do Núcleo de Formação do Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação (LANTEC/CED) e pesquisadora do grupo de pesquisa COMUNIC.

---

**Andrea Brandão Lapa** é professora doutora do Centro de Ciências da Educação (CED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenadora do Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC/CED) e líder do grupo de pesquisa COMUNIC.

**Roseli Zen Cerny** é doutora em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenadora Pedagógica do LANTEC – CED / UFSC e pesquisadora do grupo de pesquisa COMUNIC.

**Artigo recebido em 28/02/2011**

**Aceito para publicação em 01/04/2011**