

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Aline Fernanda Soeiro

**A ATUAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA
UAB/UFSM E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

Santa Maria, RS
2019

Aline Fernanda Soeiro

**A ATUAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM
E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Forgiarini Cecchin
Coorientadora: Prof^a Dr^a Vanessa dos Santos Nogueira

Santa Maria, RS
2019

Soeiro, Aline Fernanda

A atuação do tutor presencial no curso de Pedagogia UAB/UFSM e sua relação com os processos de ensino aprendizagem / Aline Fernanda Soeiro.- 2019.

132 p.; 30 cm

Orientadora: Andréa Forgiarini Cecchin

Coorientadora: Vanessa dos Santos Nogueira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Educação a Distância 2. Tutor Presencial 3. Políticas Públicas 4. Aprendizagem I. Cecchin, Andréa Forgiarini II. Nogueira, Vanessa dos Santos III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados à Aline Fernanda Soeiro. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: alin3soeiro@hotmail.com ou alinefsoeiro@gmail.com

Aline Fernanda Soeiro


**A ATUAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM
E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 15 de agosto de 2019:



Andréa Forgiarini Cecchin, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Ana Cláudia Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)



Monique da Silva, Dra. (IFFAR)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato generoso, presente em todos os nossos atos, principalmente, no que tange à vida acadêmica, onde passamos por momentos conflituosos, para os quais necessitamos de apoio e estabilidade, especialmente, da família. É nesse sentido que quero agradecer a cada um em especial, de forma sincera e generosa.

A Deus, primeiramente, por me conceder a vida e me guiar pelo caminho julgado certo durante os anos de trabalho com afinco, pela escuta e amparo nos momentos de fraquezas e incertezas e por me dar forças e fazer acreditar que tudo vale a pena.

Aos meus pais, por estarem junto comigo em todos os momentos, ajudando-me sem medir esforços, compreendendo minhas faltas em momentos significativos para nossa família. Minha mãe, Marli Terezinha Saldanha, pelas palavras de incentivo quando me deparava com os obstáculos mais conflituosos, por todas as vezes que esteve ao meu lado e me proporcionou o suporte necessário para nunca desistir. Meu pai, Plínio Soeiro, pelo apoio emocional e por acreditar que, apesar das tristezas, a felicidade perduraria.

As minhas colegas e amigas com quem tive a grande oportunidade de conhecer e conviver durante este trajeto, Daiana Correia e Lucimara Castro Bueno, que, nos diferentes momentos, estiveram presentes no incentivo, no apoio e na ajuda. Cada uma em especial dedicando um pouco do seu tempo para me ouvir, corrigir o português, olhar se o parágrafo estava bem redigido e, o principal, estarem presentes quando eu mais precisei, para chorarmos e rirmos juntas.

Aos meus amigos que compreenderam os momentos em que não pude me fazer presente nas horas de lazer, nos encontros e nos cafezinhos da tarde, Ana Maria Baptisti, Paula Marques, Pamela Bergamaski, Carine Brizola, Maiquel Pias e que mesmo assim, as vezes, alguns quilômetros distantes, nunca deixaram de me incentivar e me motivar a buscar o que sempre sonhei. Agradeço também de forma geral a todos os meus amigos que sei que estavam torcendo para tudo dar certo.

Aos colegas de Mestrado que proporcionaram momentos de muita alegria e harmonia em todo o percurso, mostrando que a turma se faz com companheirismo, com trocas de conhecimentos, com uma palavra amiga e o maior dos sentimentos, o respeito às diferenças de cada um, para que juntos possamos somar o todo e fazer desta trajetória um lugar bom de estar.

O meu carinho e gratidão aos colegas da Escola Municipal Renato Nocchi Zimmermann, em especial, à Ana Cristina Krauspenhar Eggres que, além de ouvir e compreender os vários momentos de conflitos internos em que me encontrava, soube me dar conselhos e me apoiar nas dificuldades encontradas no processo de construção da dissertação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional meu agradecimento por repartir seus conhecimentos, vivências, experiências, e nos fazer acreditar que somos capazes de transformar sonhos em realidade. Muito obrigada pelos ensinamentos durante esses 2 anos.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Andréa Forgiarini Cecchin, pelo exemplo de dedicação, de sabedoria e competência enquanto profissional, por me mostrar que o estudo e a pesquisa fazem parte de nossa vida para sempre, não importa o que você quer fazer enquanto profissional, mas deixe marcas boas para que os outros possam reconhecer seu trabalho. Obrigada pela paciência nos momentos de fragilidade, obrigada pelas palavras de incentivo quando as minhas faltavam e, mais do que nunca, obrigada pela pessoa que és e por estar sempre ao meu lado, mostrando que conhecimento e sabedoria são construídos ao longo de uma jornada de muito esforço, dedicação e competência. Obrigada Prof^a Andréa, por me proporcionar vivenciar uma nova vida e descobrir que o mundo vai mais além do que apenas pensamos já conhecer, gratidão imensa pelos ensinamentos de sempre, espero que possa contar ainda por muitos anos com a sua presença nesta minha existência terrena.

Agradeço também, à professora Dra. Vanessa dos Santos Nogueira, que aceitou ser minha coorientadora, e me auxiliou neste processo, acreditando na minha capacidade e me incentivando a trilhar este caminho.

Às professoras Dra. Monique da Silva e Dra. Ana Cláudia Oliveira Pavão, Dra. Maria Eliza Rosa Gama, por aceitarem ser interlocutores de meu estudo, na condição de banca examinadora, e contribuírem com seus conhecimentos e vivências.

Gostaria de agradecer em especial a minha amiga, colega e irmã de coração que conheci e não vivo mais sem, Aline Machado Pegoraro, meu exemplo de profissional e de pessoa. Que me incentivou e me incentiva em todos os momentos a ser uma pessoa melhor a cada dia, com ela aprendi que não importa a tarefa que lhe foi dada, faça-a com dedicação e mostre o melhor de si. Honestidade e competência são as palavras que regem um profissional. Obrigada imensamente pelos “puxões de orelha” quando não estava simplesmente ótimo aquilo que era para fazer, pelos conselhos que mais eram uma palestra, mas que diziam tudo o que era preciso ouvir. Obrigada por mostrar diariamente a todos nós que temos o privilégio de conviver com você que para ser bom basta ser bom. Muito obrigada pelo exemplo de pessoa, profissional e irmã que você é.

Agradeço também ao meu grupo de pesquisa INTERFACE, que me proporcionou primeiramente uma nova família, amigos e uma vida em Santa Maria, mais leve, com alegrias e ombros amigos para os momentos de tristeza, além de muitos momentos de aprendizagem, discussões e reflexões.

Enfim, obrigada a todos que, de forma carinhosa, estiveram comigo durante esta etapa da minha vida.

RESUMO

A ATUAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

AUTORA: Aline Fernanda Soeiro
ORIENTADORA: Andréa Forgiarini Cecchin

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação Superior-LP1”, no período de 2017 a 2019, teve como foco compreender as possíveis implicações da atuação do tutor presencial nos processos de ensino-aprendizagem discente, considerando os polos de abrangência do Curso de Pedagogia a distância da UFSM, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Inicialmente, realizou-se a sistematização das normativas legais, procurando entender as principais atribuições do tutor presencial, e como elas vêm sendo desenvolvidas no Curso de Pedagogia UAB/UFSM. Buscou-se também perceber, a partir do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, como as atribuições desses tutores pode influenciar os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. A investigação, de natureza aplicada, ancorou-se em uma abordagem qualitativa, mesclando consulta a documentos e dados empíricos, à escuta dos sujeitos envolvidos diretamente com o curso: tutores presenciais e discentes com matrículas ativas. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas com tutores presenciais, que desenvolviam suas atividades de tutoria há mais tempo no curso. Além disso, foi usada para coletar os dados uma escuta dialógica com estudantes de dois polos do Curso de Pedagogia UAB/UFSM. Para compreender e compilar os dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva, da qual emergiram três categorias: percepção dos sujeitos acerca das atividades desenvolvidas pelo tutor presencial; relações/interações entre os sujeitos implicados nos processos de ensino-aprendizagem em EAD, e influência do tutor presencial nos processos de ensino aprendizagem. Após análise, é possível inferir que o trabalho do tutor presencial pode fazer à diferença na vida acadêmica dos discentes, e que tem implicações nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente vinculadas às relações humanas e ao incentivo motivacional. Desta forma, foi proposto, como produto final, a utilização da ferramenta eletrônica *Padlet*, que é um ambiente colaborativo de aprendizagem, por entender que este pode ser uma forma de qualificar a atuação dos tutores presenciais do curso de Pedagogia UAB/UFSM, com trocas de experiências e vivências, minimizando as fragilidades apontadas no decorrer desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tutor Presencial. Políticas Públicas. Aprendizagem.

ABSTRACT

THE ACTING OF THE TUTOR PRESENCIAL IN THE UAB / UFSM PEDAGOGY COURSE AND ITS RELATIONSHIP WITH THE LEARNING PROCESSES

AUTHOR: Aline Fernanda Soeiro
ADVISOR: Andréa ForgiariniCecchin

This research, developed under the Professional Master Program in Public Policy and Educational Management of the Federal University of Santa Maria - UFSM, in the research line "Policies and Management of Higher Education- LP1", from 2017 to 2019, focused on understanding the possible implications of the tutor's performance in the teaching-learning process of students, considering the scope of poles of the Education Course distance UFSM under the Brazilian Open University (UAB). Initially, the systematization of legal norms was performed, trying to understand the main attributions of the present tutor, and how they have been developed in the UAB/UFSM Pedagogy Course. We also seek to understand, from the point of view of the research subjects how the attributions of these tutors can influence the teaching-learning processes of students. The applied research was based on a qualitative approach, combining consultation with empirical documents and empirical data, listening to the subjects directly involved with the course: present tutors and students with active enrollment. Data collection involved semi-structured interviews with present tutors, who developed their tutoring activities longer in the course. In addition, it was used to collect the data a dialogical listening with students from two poles of the UAB/UFSM Pedagogy Course. To understand and compile the data, we opted for the Discursive Textual Analysis, which emerged three categories: perception of the subjects about the activities developed by the present tutor; relations/interactions between the subjects involved in the teaching-learning processes in distance learning, and the influence of the present tutor in the teaching-learning processes. After, carefully analyzing each of these categories, in light of the questions and objectives of the study, it can be concluded that the work of the present tutor makes a difference in the academic life of the students, and that this provides a differential in the teaching-learning processes, and is directly linked to human relationships and motivational encouragement. Thus, was proposed, as a final product, to use the electronic tool "Padlet", which is a collaborative learning environment, as it is understood that this can be a way of qualifying the performance of the tutors of the UAB/UFSM Pedagogy course, with exchanges of experiences, minimizing the weaknesses pointed out during this research.

Keywords: Distance Education. Present Tutor. Public Policy. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese das cinco gerações da EAD	29
Figura 2 – Divisão por períodos sobre a EAD no Brasil.....	31
Figura 3 – Histórico da Universidade Aberta do Brasil.....	35
Figura 4 – Rede de Cooperação UAB	37
Figura 5 – Polos de Apoio Presencial do curso de Pedagogia UAB/UFSM.....	53
Figura 6 – Registro de conta no Padlet.....	112
Figura 7 – Opção de conta no Padlet	113
Figura 8 – Iniciando um Padlet	113
Figura 9 – Imagem dos layouts.....	114
Figura 10 – Padlet: Educação a distância – Tutores presenciais	116
Figura 11 – Padlet: Educação a distância – Tutores presenciais. Parte 2	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação sistemática sobre bolsa UAB	41
Quadro 2 – Guia de Tutor UAB.....	45
Quadro 3 – Tutor presencial/ Tutor a distância	49
Quadro 4 – Organização do Curso de Pedagogia UAB/UFSM.....	54
Quadro 5 – Ofertas do Curso de Pedagogia por Polo de Apoio Presencial.....	55
Quadro 6 – Portal de Periódicos da CAPES	59
Quadro 7 – Banco de Teses e Dissertações da CAPES	64
Quadro 8 – Sistematização da Proposta de Estudo	70
Quadro 9 – Sujeitos da Pesquisa.....	75
Quadro 10 –Estrutura da Entrevista.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEDERJ	Consórcio de Universidade Públicas do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação Básica e de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNB	Universidade de Brasília
UNIREDE	Associação Universidade em Rede
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	CAMINHOS FORMATIVOS: A BUSCA PELA PARTE QUE FALTA	19
2	INTRODUÇÃO	23
3	APORTE TEÓRICO	27
3.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES GERAIS E CAMINHOS PERCORRIDOS	27
3.2	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO NACIONAL	34
3.3	O TUTOR PRESENCIAL E A SUA ATUAÇÃO NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	43
3.4	TUTORIA PRESENCIAL E O CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM	50
3.5	REVISÃO DE LITERATURA: PANORAMA ACERCA DA DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	56
4	PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1	CENÁRIO DA PESQUISA	72
4.2	SUJEITOS DA PESQUISA	75
4.3	COLETA DE DADOS.....	76
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	79
5	REFLEXÕES ACERCA DOS SIGNIFICADOS QUE EMERGIRAM DO CORPUS	83
5.1	PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ACERCA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO TUTOR PRESENCIAL	84
5.2	RELAÇÕES/INTERAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS IMPLICADOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EAD	94
5.3	O TUTOR PRESENCIAL E OS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	100
6	PRODUTO DA PESQUISA: AMBIENTE COLABORATIVO DE FORMAÇÃO PARA OS TUTORES PRESENCIAIS	111
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - TUTOR PRESENCIAL	129
	APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –DISCENTES DO CURSO	131

1 CAMINHOS FORMATIVOS: A BUSCA PELA PARTE QUE FALTA¹

*Oh, busco a parte que falta em mim
por terras e mares sem fim,
asse o pudim, faça o quindim,
estou buscando a parte que falta em mim.
(SHEL SILVERSTEIN)*

Para explicitar a constituição do processo desta pesquisa, início narrando os caminhos percorridos por mim, contextualizando um pouco de minha trajetória acadêmica e profissional.

Sou natural de Palmeira das Missões, cidade do interior, localizada na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com cerca de 35 mil habitantes, onde conclui o ensino fundamental e o ensino médio.

À procura da parte que falta em mim, acabei sendo instigada pelo desejo em pesquisar a temática “Educação a Distância”, mais especificamente compreender a atuação do tutor presencial no curso de Pedagogia no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Este interesse surgiu a partir do trabalho que estava desenvolvendo como tutora presencial no Polo de Palmeira das Missões e por compreender a relevância deste profissional na modalidade de educação a distância.

Para situar a escolha, trago aqui algumas vivências e, assim como Shel Silverstein (2018) apresenta em seu livro “A parte que falta”, venho percorrendo caminhos e buscando a parte que me falta. Esses caminhos atravessam diversas modalidades de ensino, e cada novo espaço que ocupo produz novos sentidos e o desejo de continuar estudando.

No período da infância descobri o gosto pela Educação. Acompanhar a minha mãe na escola em que ela trabalhava exerceu forte influência nas minhas escolhas. As rotinas escolares e o movimento desses espaços produziram em mim sentidos que me levaram a iniciar a busca pela parte que me falta, minha trajetória docente.

O Curso Normal, realizado no Instituto Estadual de Educação Borges do Canto (2004 – 2008), foi muito importante para compor a primeira parte. Durante esta experiência, encantei-me e me descobri realmente como educadora, atividade que ainda exerço e que acredito ser a base de tudo.

¹ Utilizarei a primeira pessoa do singular ao realizar a escrita sobre minha trajetória pessoal e profissional.

No magistério, participei de trabalhos voluntários e grupos de pesquisas e tive muitas oportunidades de vivenciar a sala de aula e a prática pedagógica antes mesmo do estágio. Todavia, em meio a estes aprendizados ainda sentia que algo faltava.

Nesses movimentos de busca, antes de finalizar o Curso Normal, ingressei na graduação: fui aprovada no vestibular para Pedagogia na URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, localizada na cidade de Frederico Westphalen, a 80 quilômetros de Palmeira das Missões. Nesta época, o desafio era grande e cansativo. Viajava diariamente, mas estava fazendo o que me deixava feliz e, por diversas vezes, pensei que tinha encontrado a parte que faltava em mim.

Em seguida, fui convidada a participar de um grupo de pesquisa e ter a experiência como bolsista de iniciação científica. Posso dizer que este momento foi surpreendente, pois, até ali, não fazia parte dos meus planos participar do mundo acadêmico. No entanto, identifiquei-me com a pesquisa e meus objetivos se ampliaram, passei a ter como objetivo fazer uma pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Durante a graduação, atuei também como estagiária do CIEE (Centro de Integração Empresa - Escola), em uma escola de Educação Infantil. Concomitantemente, trabalhei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) através do projeto "Todas as letras". Essa experiência foi muito importante para meu processo formativo. Na docência, desenvolvendo atividades com faixas etárias diversas, tive vivências que resignificaram as minhas ações e me levaram a refletir sobre os processos formativos.

Até então, tudo era aprendizado e me fazia ter cada vez mais a certeza de estar no caminho certo e na profissão que escolhi. Passados dois anos deste estágio remunerado, assumi um contrato emergencial de seis meses na rede municipal de Palmeira das Missões. Foi então que, faltando quatro meses para a conclusão do ano letivo, deparei-me com uma turma de 2º ano, de idades variadas, com alunos rotulados como "problemas" pela escola inteira. Ao retomar essas memórias, tenho clareza de que este foi meu "batismo de fogo" (WEINZ, 2009).

A experiência me deixou frustrada. Esses estudantes que estavam desacreditados pela comunidade escolar apresentaram um avanço nos processos de aprendizagem. A situação que vivenciei com esta turma me fez repensar e até

contrapor tudo o que já havia aprendido sobre educação na faculdade. Percebi que interferir no processo de aprendizagem de um grupo de estudantes exige deixar os rótulos e crenças de lado e mobilizar esforços, buscando alternativas para que todos possam aprender, a seu modo e a seu tempo.

Nessa época, fui aprovada em um concurso e em março fui chamada para assumir como Educadora Infantil, 40 horas, na Escola Municipal Criança Feliz. Passei pela experiência nas turmas de berçário A e B e de uma pré-escola nível B, dois anos depois, assumi a coordenação pedagógica.

Trabalhando 40 horas, dediquei-me ao máximo em tudo o que fazia e a vontade de estudar persistia. Fiz duas especializações, uma em Docência no Ensino Superior pela URI e outra pela UFSM - Educação Física Infantil e Anos Iniciais e tive a oportunidade de participar do processo seletivo para ser tutora presencial do Curso de Pedagogia EAD da UFSM, no Polo de Palmeira das Missões. Fui selecionada e iniciei mais uma fase da minha trajetória.

Durante o dia desempenhava a função de coordenadora pedagógica e à noite trabalhava no Curso de Pedagogia, como tutora presencial. Primeiramente, não tinha claro o que era necessário para desempenhar esta função, qual era o trabalho que realmente cabia fazer, o que me inquietava bastante.

No ano de dois mil e dezesseis comecei a participar do grupo de pesquisa INTERFACE², em projetos vinculados à Linha de Pesquisa “Educação a Distância”. O grupo tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas relacionadas com a oferta de cursos na modalidade de educação a distância, enfatizando: as políticas públicas, o processo de gestão, os currículos e as implicações dessa modalidade de ensino na sociedade atual³.

A partir daí, muitas das minhas inquietações começaram a encontrar respostas através das reflexões e estudos no grupo. No entanto, sentia que, apesar de desenvolver um bom trabalho na orientação e motivação dos estudantes como tutora presencial, ainda faltava alguma coisa.

Em junho deste mesmo ano, em virtude de todas essas reflexões e por estar estreitamente vinculada à formação inicial de professores, decidi tentar uma vaga no

² Grupo de Estudos sobre Tecnologias, Educação e Sociedade, criado em 2016. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2729787389172215>>.

³ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2729787389172215>>.

Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Optei pela Linha de Pesquisa 1, “Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior”.

Em meio a tantas conquistas em minha vida profissional e acadêmica, tive a oportunidade de realizar um sonho, que era a realização do Mestrado. Como era concursada no município de Palmeira das Missões e já tinha 5 anos de atuação, pedi licença-prêmio de três meses para me estabilizar em Santa Maria e após, licença interesse de dois anos.

Neste meio tempo, realizei o concurso para trabalhar na rede municipal de Santa Maria como educadora, e para mais uma das minhas grandes conquistas, fui aprovada.

No início do ano de 2018, optei então, por pedir exoneração do concurso Municipal na cidade de Palmeira das Missões e assumi na rede Municipal de Santa Maria, onde atualmente atuo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Renato Nocchi Zimmermman, em uma turma de Maternal II, no turno da manhã e como Coordenadora Pedagógica na mesma escola, no turno da tarde. Neste mesmo ano, passei a trabalhar no curso de Pedagogia, tendo a oportunidade de desempenhar a função como tutora a Distância.

Ao rememorar todo este percurso, sinto-me feliz em saber que foram várias experiências na área da Educação, perpassando as diversas modalidades de ensino. Essas vivências me constituíram e ainda me constituem como educadora, além de qualificar meu fazer docente. Percebo que a escrita de tal trajetória proporciona reflexões, pois ao avaliar e reavaliar compreendo que a busca pela parte que falta permite uma caminhada em constante movimento e aprendizagem.

Compreendo que a Educação se apresentaem constante conflito. A cada período histórico surgem novas contradições e desafios. Ainda assim, entendo que, mesmo com os problemas enfrentados nos processos de formação docente, já avançamos muito. Acredito que um desses avanços, ainda que não dê conta de muitos aspectos, é a UAB. Nesse momento, compreender as políticas públicas no âmbito da UAB e o papel do tutor presencial é a parte que me falta.

A parte que falta me movimenta e impulsiona a busca por novos horizontes. Perceber a incompletude dá sentido às escolhas que atravessam minha caminhada. Esse entrelaçamento de dúvidas e desejos me remete ao pensamento de Manoel de Barros quando fala que: “A maior riqueza do homem é a sua incompletude” (BARROS, 1988).

2 INTRODUÇÃO

A pesquisa, de forma geral, oportuniza e instiga a descoberta e a busca constante de informações e conhecimentos, despertando a visão crítica e reflexiva sobre uma determinada temática. Desse modo, o estudo em questão apresenta-se como sendo uma contribuição oportuna para área da Educação, mais especificamente voltada à Educação a Distância (EAD). Moore e Kearsley explicam que:

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 1).

Com isso, a educação a distância define-se como uma modalidade de ensino que oferece oportunidades de aprendizagem mediada pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Sua consolidação no cenário educacional se dá, principalmente, devido à perspectiva de democratização e expansão do ensino superior, acabando com barreiras de espaço/tempo, diante de uma nova prática pedagógica, ampliando possibilidades de formação acadêmica e profissional.

Nesse sentido, a presente dissertação, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem como principal objetivo compreender o trabalho do Tutor Presencial nos polos de abrangência do Curso de Pedagogia a distância da UFSM, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, e as possíveis implicações nos processos de aprendizagem discentes.

Basicamente, a pesquisa em questão justifica-se por duas principais motivações: minha experiência como tutora presencial e a restrita produção acadêmica sobre o assunto.

A revisão de literatura, realizada para compor o quadro geral deste estudo, aponta para um cenário de poucas produções referentes à temática da atuação do tutor presencial. Entendemos que existe uma vasta possibilidade de conhecimentos a serem debatidos, lidos, estudados e analisados sobre este contexto.

Impossível desconsiderar a experiência da pesquisadora como tutora presencial para justificar a escolha pelo tema do presente estudo. O fato de ter

atuado como tutora presencial do Curso de Pedagogia UAB/UFSM, no Polo de Palmeira das Missões, de outubro de 2013 a dezembro de 2017, foi de suma importância para a definição desta temática e, como ressalta, citando Triviños (2008, p. 93), quando afirma que “o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”.

Considera-se muito importante constituir um problema de pesquisa relacionado com a prática desenvolvida, atrelado a vivências e experiências da pesquisadora sobre/com o tema que ainda inquietam e instigam na busca por soluções do que ainda não está bem compreendido.

No período em que desempenhei a função de tutora presencial, foi possível constatar que se trata de um sujeito que desempenha um papel importante nesta modalidade de ensino, possuindo atribuições específicas que requerem uma demanda de competências que contribuam para o bom andamento do Curso como um todo. Tem-se, ainda, o entendimento de que a legislação não traz com clareza quais as funções e atribuições do mesmo. Além disto, há muita confusão sobre seu papel e o do tutor a distância ou até mesmo com a dos professores.

Para dar conta do objetivo proposto, foi necessário: sistematizar as normativas legais que amparam a atividade dos tutores presenciais, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil e do curso de Pedagogia UAB/UFSM; entender as principais atividades desenvolvidas e analisar de que forma os sujeitos implicados neste estudo percebem a participação do tutor presencial, no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem discente. Por fim, elaboramos uma proposta de ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, com o intuito de qualificar a atuação destes tutores presenciais, por meio das trocas de experiências e vivências, minimizando as fragilidades apontadas no decorrer desta pesquisa. Vale ressaltar também que, em um primeiro momento, esta proposta se apresenta como sendo o produto final da dissertação e terá continuidade com o término do mestrado, sendo mediado pelo INTERFACE - Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade.

Para conceber a fundamentação teórica da pesquisa em tela, o trabalho baseou-se nas contribuições e reflexões de Mill (2016), Behar (2013), Carvalho (2009), Peters (2004), Moore, Kearsley (2013), Nogueira (2014) entre outros e a legislação que baliza esta modalidade educacional.

Esta primeira parte divide-se em cinco subcapítulos destinados à compreensão da temática de forma geral, explicitando sua história e ressaltando ações que culminaram com o Sistema Universidade Aberta do Brasil, a qual procuramos também contextualizar no cenário nacional, enfatizando as políticas que a sustentam, a forma como o programa se organiza e a literatura que vem subsidiando as pesquisas sobre a temática.

Como a atuação do tutor presencial é o foco desta pesquisa, dedicamos a escrita de um dos subcapítulos para caracterizar um pouco este sujeito: que lugar ocupa no sistema UAB, o que falam as políticas públicas acerca de sua atuação, que influência tem sobre os processos de aprendizagem, quais os estudos mais relevantes que abordam essas questões.

Explicitamos também, o cenário da nossa pesquisa, que é o curso de pedagogia UAB/UFSM, mostrando um panorama geral das estratégias pedagógicas do curso e situando o trabalho do tutor presencial neste contexto, para, por fim, apresentar a revisão bibliográfica que teve como objetivo principal mapear as produções científicas sobre a temática que auxiliaram na fundamentação teórica do trabalho em tela.

Na sequência, explanamos o percurso metodológico pela qual a presente pesquisa perpassou, destacando através de uma abordagem qualitativa baseada nos estudos de Lakatos e Marconi (2008), Flick (2009) e Gil (2010), compreendendo primeiramente o contexto em que se deu a pesquisa e, na sequência, as fontes, os instrumentos de coleta de informações e as estratégias que adotamos para a análise de dados.

O quinto capítulo corresponde às reflexões acerca dos significados que emergiram do corpus, com base inicialmente na percepção dos sujeitos e das atividades desenvolvidas por ele, bem como as relações/interações entre os pares implicados nos processos de ensino-aprendizagem e a relação direta do tutor presencial, no curso de pedagogia UAB/UFSM, e a construção dos conhecimentos significativos para uma aprendizagem satisfatória.

O sexto capítulo explicita e apresenta o produto final da dissertação. A partir da utilização do Padlet, propomos a criação de um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, discorreremos sobre sua finalidade, sugerimos alguns conteúdos e procuramos demonstrar o potencial de interações que este espaço pode gerar.

Finalmente, procuramos sistematizar algumas considerações finais, apontando o que nos pareceu mais significativo, as potencialidades e fragilidades das atividades desenvolvidas pelos tutores presenciais e suas possíveis implicações nos processos de ensino-aprendizagem dos discentes. A ideia é que este trabalho teórico, bem como seu produto final, possa contribuir para a formação dos tutores presenciais que atuam na educação a distância no Curso de Pedagogia UAB/UFSM e em todos os cursos que dispõem dos mesmos, além de trazer referenciais que poderão auxiliar pesquisas futuras sobre esta mesma temática.

3 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, primeiramente, trazemos uma breve apresentação geral de como a Educação a Distância vem se constituindo ao longo da história, ressaltando as ações que culminam com a criação da Universidade Aberta do Brasil.

Em seguida, procuramos contextualizar a Universidade Aberta do Brasil no cenário nacional, enfatizando as políticas que a sustentam, a forma como o programa se organiza e a literatura que vem subsidiando as pesquisas sobre a temática.

Como a atuação do tutor presencial é o foco da nossa pesquisa, dedicamos a escrita de um dos subcapítulos para caracterizar um pouco este sujeito: que lugar ocupa no sistema UAB, o que falam as políticas públicas acerca de sua atuação, que influência tem sobre os processos de aprendizagem, quais os estudos mais relevantes que abordam essas questões.

Apresentamos também um subcapítulo que explicita o cenário da nossa pesquisa, que é o curso de pedagogia UAB/UFSM, mostrando um panorama geral das estratégias pedagógicas do curso e situando o trabalho do tutor presencial neste contexto.

No último subcapítulo, situamos a revisão bibliográfica realizada em teses, dissertações e artigos, com o objetivo de mapear as produções científicas sobre a temática e de verificar quais auxiliaram na fundamentação teórica do trabalho em tela.

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES GERAIS E CAMINHOS PERCORRIDOS

A Educação a Distância no cenário educacional tem suas características históricas, sociais e políticas que, ao longo do tempo, vem se constituindo e ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional.

Com a grande demanda da sociedade atual, fortemente ligada ao mercado de trabalho e globalização, esta modalidade de ensino vem se destacando como alternativa eficaz para a formação em ensino superior, uma vez que, utilizando-se de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), fazem acontecer a

mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem e alcançam vários alunos em lugares onde a ausência da universidade predomina.

De uma forma geral, ouvimos muito duas expressões referentes a esta modalidade de ensino: Educação a Distância e Ensino a Distância. Em nosso entendimento, a expressão ensino está ligada às atividades de instrução e treinamento, enquanto o termo educação se refere à prática de aperfeiçoamento integral do ser humano, voltada para seu aprimoramento e crescimento pessoal. Moore e Kearsley (2013) corroboram essa ideia, apontando que Ensino a Distância é a forma pela qual recebemos instrução. Remetem a primeira geração do estudo por correspondência, a qual iniciou com cursos de instrução que eram entregues em casa pelos correios. Os mesmos autores definem que “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial (2013, p. 02).

Nesse sentido, a expressão Ensino a Distância surgiu quando esta modalidade começou a expandir-se, mas com o grande advento da internet esta concepção deu espaço ao termo Educação a Distância, a qual nos dias atuais faz mais sentido, pois permite agregar a terminologia aprendizagem, constituindo um conjunto de fatores que contribuem para a educação como um todo.

Sendo assim, como esta pesquisa remete ao ensino e à aprendizagem, optamos por usar o termo Educação a Distância, que descreve corretamente a relação que dispõe dos dois lados: docente e discente em um sistema organizado e planejado, capaz de colaborar para transformação social dos indivíduos envolvidos.

Assim, a Educação a Distância é uma modalidade de ensino, a qual discentes e docentes estão separados física e temporalmente e, através do uso das TDICs, fazem acontecer a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

Esta mediação acontece através de plataformas de aprendizagem, chamadas por alguns autores como McKimm, Jollie e Cantillon (2003), Milligan (1999) de Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA). Um dos exemplos destes ambientes é o MOODLE, no qual são disponibilizados cursos de formação, como no caso do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Nestes ambientes, são oportunizados materiais para estudos e interações de atividade diversas, como por exemplo, fóruns, questionários, wikis, mapas conceituais, vídeos, entre outras ferramentas

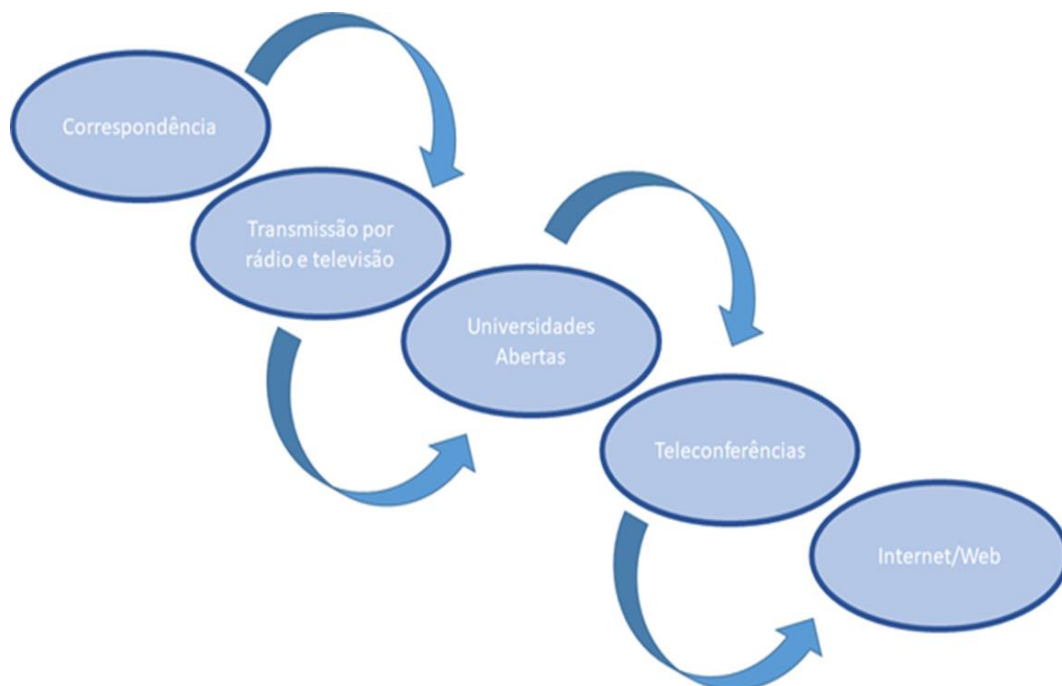
que, se utilizando de meios digitais e tecnológicos, tornam possível esta modalidade de ensino.

Ainda, estes processos são mediados através da interação entre professores, tutores e discentes, os quais, segundo Behar (2013, p. 23), necessitam desenvolver um conjunto de competências que ela define como: “CHA - conhecimentos, habilidades e atitudes”. Ou seja, os atores envolvidos nesta modalidade de ensino precisam desenvolver a capacidade, ou habilidade para realizar tarefas ou atuar nas mais diversas situações de forma eficaz, mobilizando atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Sendo assim, cabe ainda salientar que não é uma forma nova de Educação, mas vem, ao longo da história, passando por mudanças, reformulações e inovações em uma velocidade que impressiona, principalmente, a partir do advento da internet.

Podemos, em um sentido mais global, situar um breve histórico da educação a distância dialogando com Moore e Kearsley (2010) e Mill (2016). Segundo Moore e Kearsley (2010), esta evolução se constituiu em cinco gerações (Figura 1), as quais conectadas entre si progrediram e contribuem para o atual cenário.

Figura 1 – Síntese das cinco gerações da EAD



Fonte: adaptado pela autora, com base nas definições de Moore e Kearsley (2010, p. 34).

Moore e Kearsley (2010) afirmam que a primeira geração permitiu o surgimento do ensino ou estudo por correspondência, mais especificamente no começo da década de 1880, possibilitando a expansão de cursos com instruções que eram entregues pelos correios. Ainda no final da década de 1960, início da década de 1970, podemos dizer que a segunda geração se baseou na utilização de multimeios, adicionando ao material impresso a utilização da televisão e do rádio.

Isso demonstra que no decorrer destas duas gerações já houve mudanças significativas no que diz respeito à inserção do uso mais intenso de recursos tecnológicos, pois ocorreram devido à influência das novas organizações sociais que agregaram a seus cotidianos os hábitos de utilização destas tecnologias. Com isso, os processos educacionais se expandiram, possibilitando o alcance de um número maior de sujeitos em uma diversidade maior de lugares.

Já a terceira geração agregou as anteriores e constitui o que Moore e Kearsley (2010, p. 45), denominaram “Universidades Abertas, com o método sistêmico inicialmente na Grã-Bretanha”. Mais tarde, esse modelo expandiu-se para vários outros países, com o objetivo de permitir o acesso à educação superior para a população adulta, conseguindo abranger um número expressivo de estudantes.

A quarta geração (teleconferências) surge por volta dos anos de 1970 e 1980, possibilitando a audioconferência. Ao contrário das formas anteriores de educação a distância, que eram interações entre um estudante e o professor por correspondência ou transmissão e recepção de lições veiculadas por rádio ou televisão, esta geração permitia interação com alunos e alunas em tempo real, abrangendo vários locais diferentes ao mesmo instante. Foi considerado um verdadeiro fenômeno tecnológico, pois funcionava via satélite (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Já a quinta e última geração, que se mantém até os dias atuais, denomina-se internet/web, conforme Moore e Kearsley (2010, p. 60) “surgiu com World Wide Web, sistema que permitiu o acesso a um documento por computadores diferentes separados por qualquer distância”.

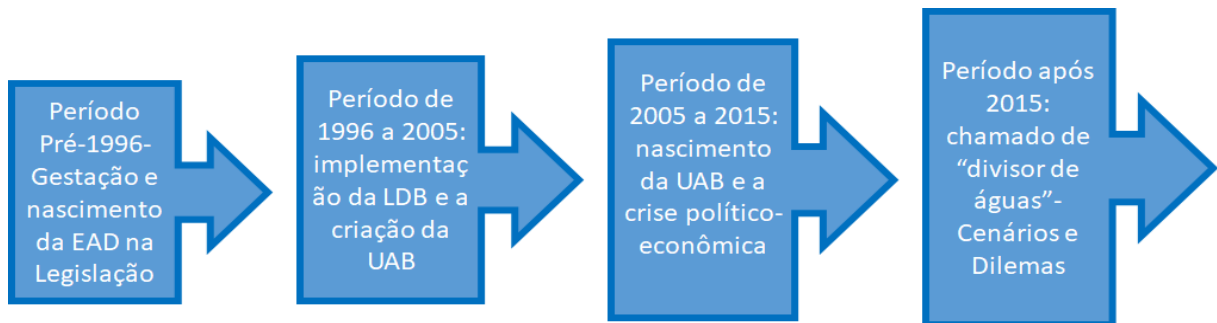
Com isso, podemos dizer que a educação a distância é antiga e seu desenvolvimento vai desde as primeiras tentativas singulares até a difusão inesperada e surpreendente desta forma de ensino e aprendizagem que se amplia cada vez mais por todo o mundo.

Embora esta classificação facilite a visualização da evolução tecnológica e a sua apropriação não significa que sua estrutura seja linear e que tenha passado por substituições. Ela contempla um cenário onde conseguimos perceber a utilização de ferramentas diversas, interligadas, que facilitam a construção do conhecimento, além de ter em sua trajetória uma grande influência da sociedade, sua organização e seus modos de vivências de cada época.

Diante disso, é possível compreender todo mecanismo de como se estrutura esta modalidade educativa que se expande gradativamente e ocupa um lugar necessário na atual sociedade, que passou e passa por preconceitos, pelo fato de, em sua trajetória, ter objetivos e características de formação em massa e compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento.

Colaborando com o pensamento dos autores acima citados, trazemos também, a contribuição de Mill (2016) que apresenta o histórico da educação a distância no Brasil e subdivide sua análise em quatro períodos (Figura 2).

Figura 2 – Divisão por períodos sobre a EAD no Brasil



Fonte: adaptado pela autora, com base nas definições de Mill (2016).

O primeiro período antecedeu a introdução da modalidade EAD na legislação brasileira pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que em seu artigo 80 define:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento) (Regulamento)
 § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
 § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
 § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos

respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Como isso, os anos que antecederam a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicam a importância que a EAD recebeu neste período, para finalmente constar na legislação. Vale, ainda, ressaltar que esta época coincide com o contexto emergente das tecnologias digitais de informação e comunicação, as quais influenciaram a expansão e evolução desta modalidade educacional.

O segundo período, dez anos seguintes, foi marcado e caracterizado segundo Mill (2016, p. 436) como “tempos de organização e ordenamento da modalidade”. A partir da última versão da LDB, criaram-se os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) e o Decreto 5.622/05 (BRASIL, 2005) de 19 de dezembro de 2005, revogado mais tarde pelo decreto 9.057 (BRASIL, 2017) de 25 de maio de 2017 que regulamenta o Artigo 80 da LDB e em seu artigo 1º descreve que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Sendo assim, este decreto define e caracteriza a educação a distância como modalidade educativa que se utiliza das tecnologias para seu funcionamento; dispõe sobre o credenciamento de instituições públicas ou privadas para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância. Trata, ainda, da oferta da modalidade a distância em diferentes níveis de ensino.

Neste mesmo período foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001), com vigência de dez anos, que trazia uma seção

sobre “Educação a distância e tecnologias educacionais”, a qual era dividida em três partes: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para este período.

É interessante destacarmos aqui algumas metas pertinentes ao cenário da pesquisa que fizeram parte do Plano Nacional de Educação 2001-2010.

11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.
14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância (BRASIL, 2001).

Diante disso, Mill (2016, p. 437) afirma que este período foi marcado pela “grande expansão da oferta de vagas e definições de modelos estratégicos, experiências embrionárias... enfim, por buscas de caminhos e aprendizagens”. Ainda, neste mesmo período germinou o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que foi implementado no período seguinte.

Entre os anos de 2005 a 2015, ocorreu então o terceiro período, chamado por Mill (2016) de “tempos dourados”, com maior credibilidade e investimento financeiro, envolvendo instituições públicas e estrutura do Sistema UAB, como uma grande estratégia para atingir as metas do novo Plano Nacional de Educação. Segundo Mill:

A Universidade Aberta do Brasil, concebida e instalada entre 2005 e 2007, tornou-se um robusto programa de formação em nível nacional e um sistema de formação em nível superior, fruto de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC), com instituições públicas de ensino superior e governos locais (municípios e estados, mantenedores de Polos de Apoio Presencial) (MILL, 2016, p. 440).

Tendo grande visibilidade, o Sistema UAB foi um dos principais responsáveis pela melhoria e expansão desta modalidade. No entanto, Mill (2016) observa que, desde o começo do ano de 2013, a UAB começa a dar sinais de esgotamento, em função da grande crise econômica que implica em um grande corte de verbas.

Por isso, após 2015, Mill (2016, p. 443), caracteriza o quarto e último período como “um ‘divisor de águas’, marcado pelos tempos áureos da modalidade e caracterizado pelas incertezas e nebulosa escassez de recursos financeiros”. Os

cortes financeiros constituem um cenário onde as incertezas prevalecem e vários dilemas emergem.

Diante disso, podemos observar que, para Mill (2016), a educação a distância no Brasil se consolida a partir dos cursos oferecidos pela UAB, apesar de que anterior a isso, já existiam várias manifestações educacionais baseadas neste modelo de ensino. O autor reflete que a crise e os dilemas que esta modalidade está enfrentando atualmente é pertinente e requer uma atenção necessária.

Um dos exemplos de que a modalidade está sendo desvalorizada pelas autoridades políticas e perdendo investimento é não estar mais presente como um propósito claro na legislação vigente. Caso da Lei nº 13.005/2014, que trata do atual Plano Nacional de Educação, em vigor até 2024, e não dispõe mais de objetivos claros de expansão, aprimoramento ou qualquer que seja a manifestação referente à educação a distância propriamente dita no ensino superior. Apenas consta em vários pontos de estratégias das mais variadas metas, partes que tratam da inserção das tecnologias educacionais para a educação.

Este descaso afeta diretamente a população mais pobre, a qual não dispõe de meios para aprimorar seus conhecimentos, através de uma formação superior ao seu alcance, que possibilita ao trabalhador organizaros próprios horários de estudos com flexibilidade de tempo e espaço.

Portanto, mesmo com estas várias dificuldades, não podemos deixar de levar em consideração e acreditar que a educação faz parte de uma trama constitutiva da vida social, e que devemos colocá-la a serviço do ser humano, individual e coletivo, buscando emancipação e igualdade de condições para todos.

3.2 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO NACIONAL

O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB constitui-se através do Ministério da Educação no ano de 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, tendo como principal propósito a criação de um sistema nacional de educação superior a distância. É integrado pelas universidades e institutos federais que disponibilizam cursos de nível superior nesta modalidade.

Nos últimos dez anos, a UAB consolidou-se como uma política pública de articulação entre a Secretária de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de

Educação a Distância - DED/CAPES, articulando as instituições de Ensino Superior, os municípios e os estados.

Segundo o MEC, o sistema visa à democratização, expansão e interiorização da oferta de Ensino Superior público e gratuito, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisas inovadoras, preferencialmente, para a área de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Porém, a UAB teve a história marcada por diversos projetos de leis que não prosseguiram, sendo todos arquivados, até tornar-se um projeto consolidado. Podemos observar na figura a seguir (Figura 3), construído por Nogueira (2012):

Figura 3 – Histórico da Universidade Aberta do Brasil

Histórico da Universidade Aberta no Brasil		
1972 Projeto de Lei 962/19721 Deputado Alfeu Gasparini Arquivado em 1974	1974 Projeto de Lei 1878/1974 Deputado Pedro Faria Arquivado em 1975	1977 Projeto de Lei 3700/1977 Deputado Pedro Faria Arquivado em 1979
1983 Projeto de Lei 1751/1983 Clarck Planton Arquivado em 1989	1986 Projeto de Lei 8571/1986 Deputado Lustosa Arquivado em 1987	1987 Projeto de Lei 203/1987 Deputado Lúcio Alcântara Arquivado em 1989
1990 Projeto de Lei 4592/1990 Poder Executivo em 1993 o projeto foi retirado do Senado Federal	1995 Projeto de Lei 4625/1994 Substitutivo ao Projeto de Lei 4592/1990 Arquivado em 1995	2006 Decreto nº 5.800 Instituí o Sistema da Universidade Aberta do Brasil

Fonte: Nogueira (2012, p. 42)

Esta síntese das várias tentativas de implementação da UAB no Brasil demonstram o interesse por constituir um Sistema de Universidade Aberta, que já era realidade em vários outros países, disponibilizando cursos a distância com qualidade para estados e municípios. Porém, fica evidente que, em 33 anos, está

implementação foi solicitada através da aprovação do projeto na Câmara de deputados, resultando em tentativas fracassadas.

Somente em 2005 este sistema começou a ser implantando definitivamente pelo governo federal em parceria com o Ministério da Educação, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, firmando em protocolo uma cooperação coordenada pelo Ministro Geral da Casa Civil José Dirceu, e o então Ministro da Educação Tarso Genro e empresas estatais brasileiras.

Segundo Nogueira (2012, p. 37), “mediante o Decreto nº 5.800 de junho de 2006, foi instituído o Sistema da Universidade Aberta do Brasil, pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva”, estabelecendo como principais diretrizes e objetivos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - 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 (BRASIL, 2006, p. 12).

Fica evidente que, após anos de luta e de tentativas, finalmente a Educação a Distância foi entendida como necessária, e capaz de contribuir para a educação superior pública com qualidade, reduzindo as desigualdades de oportunidades em várias regiões do país.

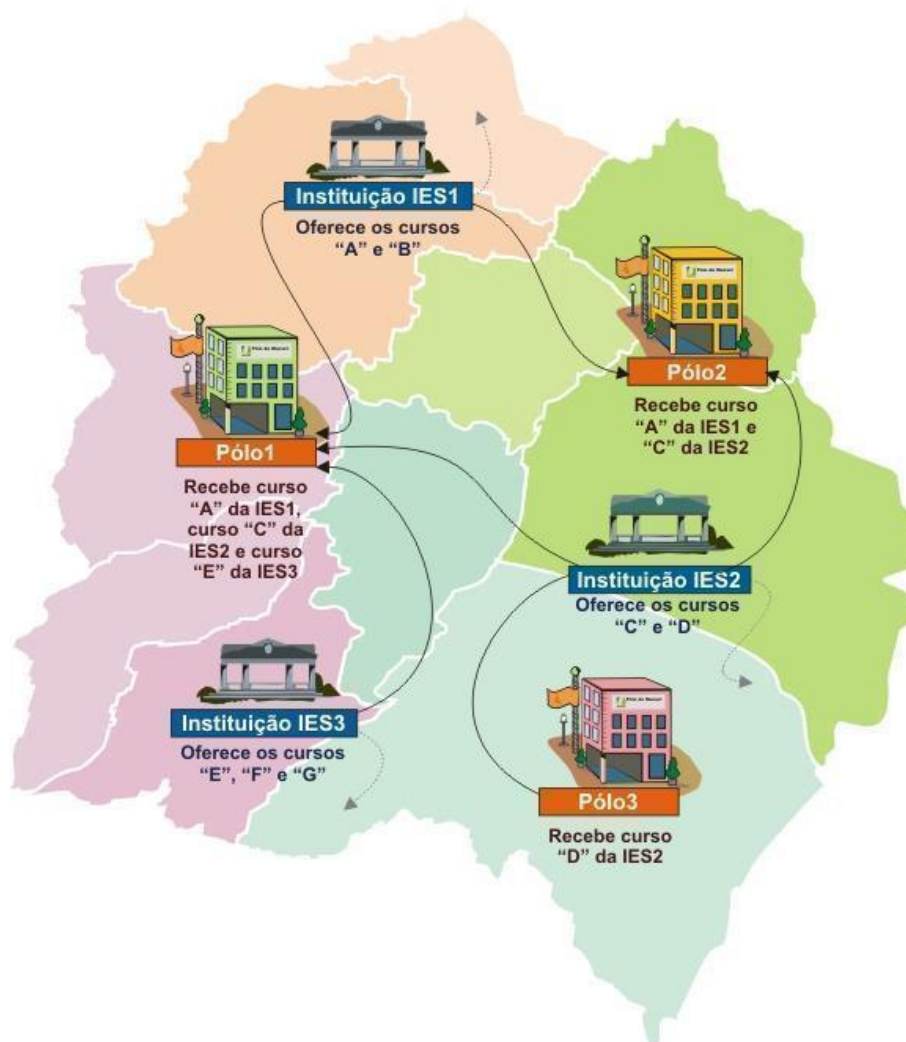
Este Decreto (BRASIL, 2006) também assegura que o sistema UAB irá manter as relações entre as Instituições de Ensino Superior (IES), para que ofereçam os cursos e mantenham os acordos de cooperação com os polos de apoio presencial, para que tenham o suporte necessário e que garanta os atendimentos e as finalidades socioeducacionais.

Segundo Carvalho (2009), o projeto da UAB foi inspirado em iniciativas de educação a distância já existentes, como o Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) e o projeto Veredas em Minas Gerais, assim como o

Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) do Governo Federal.

Ainda que a UAB tenha uma “relação com o termo “Universidade”, ela não se constitui como tal, por não ter em sua base a mesma estrutura organizacional das instituições brasileiras de ensino superior, pois não há a figura de um reitor, nem sede e professores, ele é um sistema complexo que se caracteriza pela rede de cooperação espalhada por todo país, baseando-se na conexão que existe entre o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Instituições Públicas de Ensino Superior e estados e municípios, como demonstra a figura retirado do Portal da CAPES:

Figura 4 – Rede de Cooperação UAB



Por isso, como representada a figura acima, o Governo Federal, por meio da CAPES, coordena e controla todo o programa, tem como função regulamentar, traçar metas e diretrizes, dispondo de recursos financeiros para o pagamento e custeio dos sujeitos envolvidos: tutores, coordenadores e professores, controlando o sistema UAB em âmbito nacional.

As Instituições de Ensino Superior ficam com o objetivo de oferecer diversos cursos em EAD, dispondo de coordenação pedagógica e operacional para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão, alocando coordenadores, professores, conteudistas, pessoal de suporte técnico e pedagógico aos polos de apoio presencial.

Fica também como responsabilidade das IES os alunos que ingressam nos cursos oferecidos por ela, pois são considerados alunos regulares até o final do curso e necessitam cumprir com todos os requisitos, para então receberem o diploma da instituição da qual fazem parte.

Finalizando esta organização estrutural, temos os polos de apoio presencial, os quais podem ser classificados como efetivo, caso estiver a cargo do ente federativo, sendo ele estadual ou municipal, ou associado, sendo mantido por Instituições Públicas de Ensino Superior. Os mesmos devem oferecer estrutura física, composta por salas de aula, biblioteca, secretaria e laboratório com computadores.

Portanto, é evidente que este sistema só seja eficaz quando os três componentes principais dialogam e cumprem com o seu papel, colaborando e mantendo esta estrutura de forma harmônica e equilibrada.

A UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

1. A expansão pública da educação superior como processo de democratização e acesso;
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, para então possibilitar a expansão de propostas educacionais dos estados e municípios;
3. Avaliação da educação superior a distância de acordo com os processos do MEC;
4. Estimular a investigação em educação superior a distância no País;
5. Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Inicialmente, em 2005 e 2006, houve a publicação de dois editais, o edital nº 1 SEED/MEC de 2005 (BRASIL, 2005), chamado de UAB I, direcionados primeiramente a chamada pública de polos de apoio presencial. E o edital de Seleção nº 1/2006 (BRASIL, 2006), conhecido como UAB II, que visava a chamada pública de credenciamento de Instituições Públicas de Ensino Superior na modalidade EAD.

Com isso, mesmo sem ter experiências anteriores em EAD, as instituições poderiam optar por participar do programa, ao mesmo tempo a adesão ao sistema pelos estados e municípios era livre, afinal, o objetivo principal era a expansão destas atividades e a oportunidade de receber recursos financeiros adicionais, construindo polos de apoio presencial e oportunizando cursos de formação em lugares onde o ensino superior presencial não conseguia atender.

A UAB também estabelece a composição das equipes que atuam no polo, as quais se dividem em: Coordenador de Polo (responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica); Tutor Presencial; Técnico de laboratório pedagógico se necessário; Técnico em Informática; Bibliotecário; Auxiliar para secretaria (BRASIL, 2012, p. 13).

Este mesmo documento esclarece que a UAB é responsável pelo pagamento de bolsas aos coordenadores e aos tutores, ficando a cargo dos mantenedores a remuneração dos demais funcionários do polo. É preciso esclarecer que, apesar do tutor presencial atuar no polo, seu vínculo é com o curso dos estudantes que atende, ou seja, a seleção para contratação do tutor presencial fica a cargo da coordenação do curso em que o mesmo irá atuar.

Para garantir a qualidade dos polos de apoio, a UAB realiza o acompanhamento através de um sistema eletrônico de informações (SISUAB) e de visitas *in loco*, com o objetivo de realizar avaliações. Os procedimentos, paralelo às avaliações realizadas pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), têm a finalidade de zelar pela boa qualidade da oferta dos cursos, auxiliando e orientando os mantenedores dos polos em prol da estruturação e do fortalecimento da EAD (BRASIL, 2012).

Ainda cabe salientar que, de acordo com a Portaria nº 183 de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria nº 139, de 13 de julho de 2017 e pela Portaria nº 15 de 23 de janeiro de 2018, todos os agentes constituintes deste sistema são considerados bolsistas, e conforme o artigo 4º recebem um valor equivalente à:

I – Professor Formador I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior;

II. Professor Formador II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;

III. Tutor: valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) concedido para atuação em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior;

IV. Professor Conteudista I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior;

V. Professor Conteudista II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior;

VI. Coordenadoria de Polo: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação e supervisão de infraestrutura para viabilizar as atividades realizadas no âmbito do polo, sendo exigidas as condições de: docente da Educação Básica com, no mínimo, 1 (um) ano de experiência no magistério; dedicação exclusiva ao polo UAB; e formação de nível superior.

VII. Coordenadoria de Tutoria I: valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

VIII. Coordenadoria de Tutoria II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior.

IX. Coordenadoria de Curso I: valor de R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) concedido para atuação em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

X. Coordenadoria de Curso II: valor de R\$ 1.100,00 (mil e quatrocentos reais) concedido para atuação em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério superior.

XI. Coordenadoria de Geral: valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) concedido para o(a) bolsista responsável institucional pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos de todas as ações no âmbito do Sistema UAB, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa

relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

XII. Coordenadoria Adjunta: valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) concedido para o(a) bolsista que auxiliará a coordenadoria geral nas suas atividades atinentes, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

XIII. Assistente à Docência: valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação mínima em nível de mestrado e experiência de 1 (um) ano no magistério.

Convém ressaltar que o último reajuste de bolsas da UAB ocorreu em 2009, sendo que, na época, a ideia era equiparar a bolsa dos professores às bolsas de Doutorado e a de tutores a bolsa de Mestrado. Com a falta de reajuste, atualmente, as bolsas de Doutorado e Mestrado estão bem mais altas que as da UAB.

Em síntese, segue abaixo o quadro representativo que exemplifica as funções, sua exigência mínima e os respectivos valores recebidos pelo UAB, cabendo ressaltar ainda que as bolsas não podem ser acumuladas, conforme explicita a Lei nº 11.273/2006, e que é vedado o recebimento de mais de uma bolsa no mesmo mês, mesmo que o bolsista tenha exercido mais de uma função no âmbito do Sistema UAB.

Quadro 1 – Relação sistemática sobre bolsa UAB

FUNÇÃO	TITULAÇÃO MÍNIMA	EXERCÍCIO MÍNIMO	VALOR RECEBIDO
Professor Formador I	—	3 anos - Magistério Superior	1.300,00
Professor Formador II	Mestrado	1 ano - Magistério Superior	1.100,00
Tutor	Nível Superior	1 ano - Magistério Básico ou Superior	765,00
Professor Conteudista I	—	3 anos - Magistério Superior	1.300,00
Professor Conteudista II	Mestrado	1 ano- Magistério Superior	1.100,00
Coordenadoria de Polo	Nível Superior	Docente da Educação Básica, 1 ano- Magistério	1.100,00
Coordenadoria de Tutoria I	—	3 anos - Magistério Superior	1.300,00
Coordenadoria de Tutoria II	Mestrado	1 ano- Magistério Superior	1.100,00
Coordenadoria de Curso I	—	3 anos - Magistério Superior	1.400,00
Coordenadoria de Curso II	Mestrado	1 ano- Magistério Superior	1.100,00
Coordenadoria Geral	—	3 anos - Magistério Superior	1.500,00
Coordenadoria Adjunta	—	3 anos - Magistério Superior	1.500,00
Assistente à Docência	Mestrado	1 ano- Magistério	1.100,00

Fonte: elaborado pela autora.

Complementando a Portaria nº 183/2016, foi lançada a Portaria nº 249/2018, revogada pela portaria 102/2019, que dispõe sobre a regulamentação do processo seletivo para a concessão de bolsas a participantes do programa UAB, classificando-os em cinco grupos, os quais, segundo os dispositivos gerais, seguem assim distribuídos:

Art. 2º Para efeitos desta Portaria considera-se:

I - Grupo 1, as modalidades de bolsa de Coordenadoria Geral e Coordenadoria Adjunta;

II - Grupo 2, as modalidades de bolsa de Coordenadoria de Curso e Coordenadoria de Tutoria;

III - Grupo 3, a modalidade de bolsa de Tutoria;

IV - Grupo 4, as modalidades de bolsa de Professor Formador e Professor Conteudista;

V - Grupo 5, as modalidades de Assistente à Docência e Coordenador de Polo bolsa de Coordenadoria de Polo.

A mesma Portaria validade que os processos seletivos serão de quatro anos para todos os grupos e deverão ser observados os perfis acadêmicos e profissionais exigidos na Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016. Ultrapassada a validade do processo seletivo, a concessão de nova bolsa para um mesmo beneficiário dependerá necessariamente da sua aprovação em novo processo seletivo. Para o Grupo I, o bolsista poderá permanecer atuando na modalidade por até 8 (oito) anos, respeitando processos seletivos quadrienais. Após o período estabelecido, o bolsista deverá respeitar interstício de 4 (quatro) anos para participar de um novo processo seletivo destinado a ocupar as mesmas modalidades de bolsas contidas no Grupo I.

De forma geral, contextualizando todas as modificações ocorridas no Sistema UAB, percebe-se um cenário de constante instabilidade, gerador de incertezas e inquietações.

Exemplo dessas incertezas é o ocorrido com o Edital 05/2018. Nele, a Capes autorizou a oferta e a reoferta de cursos no país inteiro. Entretanto, não garantiu o financiamento no que diz respeito a recursos de custeio. Assim, muitas instituições optaram por não realizar processos seletivos, outras preferiram devolver o valor pago pelos candidatos em taxas de inscrições em processos seletivos realizados e não dar início aos cursos. Poucas optaram por iniciar apenas por aqueles cursos que já tinham realizado seleção. Entretanto, a situação é crítica para administrar

essas ofertas, as IES dispõem de recursos que restaram de edições anteriores e que expiram em 2021.

Embora a UAB tenha obtido sucesso com sua expansão e democratização do ensino superior, não há projeções de institucionalização deste sistema, fator que poderia favorecer a continuidade e ampliação do projeto que, no decorrer destes 11 anos, qualificou inúmeras pessoas, possibilitando uma formação gratuita e de qualidade.

3.3 O TUTOR PRESENCIAL E A SUA ATUAÇÃO NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

A Educação a Distância, nos modelos organizados e estruturados conforme o Sistema Universidade Aberta do Brasil, dentre seus envolvidos, possui três principais sujeitos que articulam este processo de ensino aprendizagem. São eles: docentes, tutores a distância e tutores presenciais, cada um com funções diferenciadas, mas que, articuladas, resultam no objetivo de educação proposto por esta modalidade de ensino.

Sabemos que, com a democratização do ensino, através da educação a distância, o discente se tornou o principal agente de seu processo de aprendizagem; porém, ao entrar em contato com os conteúdos específicos para sua formação, ele interage com os colegas, professores e tutores, constituindo dessa forma os processos de ensino-aprendizagem de forma significativa.

A ideia central deste subcapítulo é explicitar e problematizar a função do tutor presencial, o qual, conforme o Guia do Tutor UAB (2008, p. 22), é selecionado pelas instituições públicas vinculadas ao programa UAB, tendo como requisito obrigatório para sua contratação a necessidade de ser professor da rede pública ou particular, estadual ou municipal, da cidade sede do polo, com formação de nível superior – licenciatura – e experiência comprovada de no mínimo um ano no ensino básico ou superior.

Primeiramente, buscamos compreender qual o significado da palavra tutor. Segundo Bezerra e Carvalho (2011, p. 240), “ela vem do latim *tutore* e sua origem está relacionada à área jurídica, pois significa defensor, protetor, alguém que é encarregado legalmente de exercer a tutela”. No sentido denotativo da palavra, constam definições como “indivíduo que exerce uma tutela” (também dita tutoria);

“aquele que protege, ampara ou dirige; defensor” ou ainda, “aluno designado como professor de outros alunos, em formas alternativas de ensino” (AURÉLIO, 1986).

Contudo, quando o termo tutor é apropriado pela educação a distância, segundo Mill (2013, p. 04), “a tutoria ganha um novo significado e passa a ser vista como um conselheiro e também um orientador de aprendizagem do aluno solitário”. Assim, ele é visto como um sujeito que no polo de apoio presencial tem como principal objetivo auxiliar o discente na organização dos estudos e dar suporte à falta de relação presencial entre discentes e docentes.

Os estudos de Peters (2004) corroboram com a afirmação de Mill (2013), quando descrevem que o tutor além de ser um conselheiro e companheiro dos estudantes, assessorando nas questões gerais e estabelecendo uma relação pessoal com eles, deve auxiliar na aprendizagem, mas principalmente ser um agente motivador, capaz de incentivar o aluno a alcançar o objetivo final, que é a conclusão de seu curso superior.

Ainda é possível evidenciar através do caminho da pesquisa que o real significado da palavra tutor tem uma abrangência geral, ou seja, compreende tanto a atuação do tutor a distância como a do tutor presencial, já que restam dúvidas, inclusive na legislação, sobre a real função desses sujeitos frente a demanda de desafios diários vivenciados por estes profissionais.

Como neste trabalho a temática central é a atuação do tutor presencial, podemos definir que este é a figura que mantêm o vínculo dos discentes, promovendo o trabalho colaborativo e cooperativo entre eles, estimulando o estudo em grupos e procurando incentivar a permanência e assiduidade durante toda trajetória no curso. Podemos ainda dizer que não existe um modelo universal de tutoria que possa ser considerado o mais eficaz para a EAD, uma vez que cada curso tem suas peculiaridades e formas de organização dentro do contexto em que se desenvolve.

Assim, a tutoria privilegia a mediação pedagógica, a qual acontece através de relações e interações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na EAD. Desta forma, segundo os estudos de Vygostsky (1994), a importância da relação e da interação com outras pessoas para desenvolver os processos de aprendizagem é essencial. Corroborando com isso, Soares explica que:

O tutor tem responsabilidades diferenciadas, cabendo-lhe considerar toda a proposta pedagógica e curricular do curso, os recursos tecnológicos, os procedimentos didáticos-pedagógicos, assim como contemplar atividades que visam incentivar, formar, orientar, acompanhar e avaliar o aluno e todo o processo de formação e, sobretudo, que estimulem a interação, a colaboração e a construção (SOARES, 2012, p.16).

Ou seja, o tutor presencial, apesar de não ter como objetivo principal o auxílio nas atividades pedagógicas, pois isto depende da estruturação particular de cada curso, deve ser responsável por propiciar a organização para que o discente consiga estabelecer conexões de aprendizagem, sendo também importante motivador e incentivador devido a sua participação presencial na vida dos estudantes.

Complementando estas reflexões, Aretio (2001), destaca três funções assumidas pelo tutor:

- a função acadêmica, ligada ao aspecto cognitivo, relacionada à transmissão do conteúdo, à transposição didática, ao esclarecimento das dúvidas dos alunos;
- a função institucional, relacionada aos procedimentos administrativos e à própria formação do tutor;
- a função orientadora, centrada em aspectos afetivos e motivacionais do aluno (ARETIO, 2001, p. 48).

Ou seja, estas três funções, acadêmica, institucional e orientadora desencadeiam o fazer docente do tutor presencial, contribuindo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do curso como um todo, inter-relacionando funções e atribuições necessárias para uma atuação satisfatória.

No “Guia de Tutor UAB”, produzido pelo MEC em 2008, podemos observar que, para a função de tutor presencial, há algumas demandas de atuação, as quais seguem listadas abaixo no quadro:

Quadro 2 – Guia de Tutor UAB

(continua)

Guia de Tutor UAB	
1	- Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso;
2	- Desenvolver atividades em colaboração com a Coordenação do Polo;
3	- Estabelecer os horários de atendimento presencial, em conjunto com a coordenação do polo, e cumpri-los com pontualidade e assiduidade;
4	- Estudar os conteúdos das disciplinas do curso;
5	- Realizar o acompanhamento individualizado do estudante no Polo;
6	- Organizar grupos de estudos;

Quadro 2 – Guia de Tutor UAB

(conclusão)

Guia de Tutor UAB	
7	- Auxiliar e orientar os estudantes na organização do Cronograma de Estudos individualizado a cada semestre;
8	- Auxiliar os estudantes no desenvolvimento das atividades de acordo com o Plano de Ensino de cada disciplina;
9	- Auxiliar os estudantes no desenvolvimento da fluência tecnológica;
10	- Orientar a realização das atividades conforme normas acadêmicas de linguagem e formatação (ABNT e MDT);
11	- Informar os tutores a distância e professor-pesquisador sobre dificuldades específicas dos estudantes na realização das atividades propostas;
12	- Participar das atividades presenciais previstas no Projeto Pedagógico do Curso e/ou no Plano de Ensino das disciplinas;
13	- Monitorar a frequência dos estudantes nas atividades presenciais previstas no Projeto Pedagógico do Curso e/ou no Plano de Ensino das disciplinas;
14	- Estabelecer contato com os estudantes que não comparecem às atividades presenciais do curso;
15	- Orientar os estudantes para utilização de todos os espaços do polo como as bibliotecas;
16	- Orientar os estudantes no preenchimento correto de formulários, requerimentos, solicitação de atestados ou cartas de aceite para realização de atividades práticas quando compatíveis e/ou exigidas no Plano de Ensino das disciplinas;
17	- Orientar e auxiliar os estudantes na efetivação da matrícula via Portal do Aluno de acordo com o calendário letivo;
18	- Zelar pelo bom funcionamento do polo de apoio presencial e do curso, das instalações, equipamentos, biblioteca de acordo com o princípio da economicidade.

Fonte: Adaptado pela autora, com base no Guia De Tutor UAB disponível em: <https://www.capes.gov.br/uab>

A partir das informações acima, podemos constatar que, de forma geral, este é um documento que rege as atribuições dos tutores dentro do Sistema Universidade Aberta do Brasil, independentemente do curso de atuação. Percebemos assim que as atribuições dos tutores perpassam pelo conhecimento do contexto geral do curso em que atua, partindo do item 1 da tabela, onde se explicita a necessidade de conhecer o projeto pedagógico do curso, já que ele é o principal documento que norteia as ações, organizações e estratégias pedagógicas adotadas. Compreender e conhecê-lo é o mínimo exigido para que a prática docente aconteça em consonância com os objetivos, metas e compromissos adotados pelo curso, assim como o que é dito nos itens 2 e 4, também elencados na tabela.

No item 3, entramos nas atribuições realizadas pelo tutor presencial, as quais exigem a presença nos horários de atendimento presencial ao estudante, a pontualidade e a assiduidade. É possível entender a importância do empenho por parte do tutor presencial, o qual oferece um trabalho disponível para os alunos com

a sua presença física, para melhores esclarecimentos, dúvidas e possíveis conversas motivacionais incentivadoras; as quais fazem parte da rotina dos tutores presenciais, sendo mais do que meramente um apoio pedagógico, mas também uma base de incentivo aos alunos desmotivados pelas dificuldades do curso, e entre conciliar a rotina de estudos e a vida particular.

Em relação aos itens 5, 6, 7, e 8, é possível ressaltar que, cabe ao tutor presencial, além de organizar grupos de estudo e reestruturar, semanal ou mensalmente, as atividades dos estudantes coletivamente e realizar o acompanhamento individualizado. É importante contextualizar questões e auxiliar na realização das dúvidas particulares, pois o aluno da educação a distância nem sempre possui o sentimento de pertencimento a turma, composta por um grupo determinado de colegas, e isto faz com que haja a necessidade de um atendimento individualizado, que fará diferença ao longo da jornada de cada um dentro do curso.

Outra característica importante do aluno da educação a distância remete ao item 9, pois reflete sobre a denominação dos imigrantes ou nativos digitais⁴. Os alunos da educação a distância não possuem uma faixa etária linear em cada turma. É possível verificar pessoas nascidas antes da década de oitenta consideradas imigrantes digitais, já que tiveram que se adaptar às novas tecnologias emergentes. E também há aqueles que nasceram inseridos diretamente no mundo tecnológico, considerados os nativos digitais. Diante disso, os tutores presenciais em várias situações são as pessoas que auxiliam e dão o suporte necessário para que todos os discentes tenham condições de estar plenamente inseridos no mundo das TDICs necessárias para esta modalidade de ensino, independentemente de sua relação com a tecnologia.

O auxílio prestado na comunicação do estudante com os tutores a distância e com os professores é ressaltado no item 11. É função dele facilitar essa comunicação, tornando as dúvidas mais claras, pois nem sempre o texto descritivo consegue expor com clareza o que o aluno quer saber.

Nos itens 12, 13 e 14, que estão estreitamente ligados às atribuições dos tutores para com os alunos, podemos perceber a necessidade da mediação do trabalho do tutor em relação à reorganização da vida acadêmica, bem como à busca

⁴ Conforme reflexões de Behar (2014) o mundo é dividido pelos **nativos** e os **imigrantes digitais**. Os **nativos** já nasceram em um mundo submerso pelas novas TICs e os **imigrantes** são as pessoas que nasceram em um período anterior ou no início do surgimento das novas tecnologias.

pela assiduidade e à reintegração dos alunos que, muitas vezes, estão desmotivados, ou já desistiram e tendem a evadir do curso. O tutor presencial, neste processo, é o agente que, além de representar a figura docente, torna-se a pessoa responsável pelo sucesso de seus discentes, e através da relação presencial estabelece vínculos afetivos, os quais são extremamente necessários ao ser humano para que a atividade em questão se torne significativa.

As atividades administrativas elencadas nos itens 16 e 17 ressaltam que, além do apoio pedagógico, o tutor presencial deve auxiliar em questões administrativas, como por exemplo a solicitação de matrícula via portal do aluno, o preenchimento correto de formulários e requerimentos, onde encontrar atestados, ou seja, de forma geral situar o aluno em todas as questões, no que diz respeito à busca digital em relação a documentos e dados necessários para seu curso (site do curso, site da universidade, calendário acadêmico, quadro de notas, comprovante de matrícula, entre outros).

Os itens 15, 18 e 19 da tabela que falam sobre os uso dos diversos espaços do polo de apoio presencial consideram como atribuição do tutor presencial o incentivo aos alunos para o uso dos espaços estreitamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem, como bibliotecas, salas de estudo e pesquisa, bem como o zelo pelo bom funcionamento destes espaços de uso coletivo, equipamentos e instalações.

Fica evidentemente detalhado que um tutor precisa conhecer o projeto do curso e o material didático, a fim de auxiliar os estudantes em suas atividades individuais e em grupo, fomentando a pesquisa, esclarecendo dúvidas específicas em relação ao curso e dispondo de conhecimentos que auxiliem no uso das tecnologias de informação e comunicação envolvidas no processo de ensino-aprendizagem a distância. Deve participar dos momentos presenciais, como avaliações e aulas práticas, e se manter em comunicação com os estudantes e a equipe do curso.

Desta forma, o documento de 2008 que embasa o trabalho dos tutores, de uma forma geral, apesar de ter sido analisado através de um viés voltado para as atribuições dos tutores presenciais, nas entrelinhas, ainda deixa dúvidas, pois a atuação do tutor presencial permanece sendo confundida com a do tutor a distância. No entanto, como forma de estruturação e organização, eles têm funções diferentes. Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância:

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

Assim sendo, é inegável que o tutor, de forma geral, desempenha uma função pedagógica em suas atividades, estabelecendo vínculos e constituindo uma trajetória que perpassa pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Porém, o próprio Referencial de Qualidade para a Educação a Distância sinaliza funções e atribuições diferenciadas, entre o tutor presencial e o tutor a distância, conforme segue explicitado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Tutor presencial/ Tutor a distância

TUTOR PRESENCIAL	TUTOR À DISTÂNCIA
Atende os estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.	Atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

Fonte: Disponível em: <https://www.capes.gov.br/uab>

Entende-se que as atribuições do tutor presencial estão estreitamente ligadas às atividades realizadas nos polos de apoio presencial, pois este precisa cumprir horários pré-estabelecidos para o atendimento ao estudante, deve também conhecer o projeto pedagógico do curso, bem como o conteúdo especificado de cada disciplina para o auxílio individualizado ou em grupo, bem como o fomento à pesquisa e ao uso das tecnologias; além de estar em contato direto com os alunos e toda a equipe pedagógica do curso.

Já o tutor a distância tem suas atribuições ligadas ao ambiente virtual de aprendizagem, dispendo de momentos interativos que dão sustentação teórica para

a construção do conhecimento, tais como fóruns, chats, grade disciplinar, avaliações, entre outros. Deve também, juntamente com o professor, pensar e estruturar os momentos avaliativos e toda a forma de apresentação do conteúdo da disciplina, além de esclarecer as dúvidas dos alunos.

Desta forma, analisando as informações descritas, percebemos que, mesmo quando as funções estabelecidas pelos tutores são diferenciadas, essas podem ser intercambiáveis entre si, principalmente quando se refere aos conteúdos de cada disciplina, pois, segundo o Referencial, ambos os tutores, seja presencial ou a distância, devem ter domínio do conteúdo e serem capazes de sanar as dúvidas dos estudantes.

Apesar das atribuições descritas, é importante ressaltar que possivelmente perceberemos que cada tutor tem seu próprio perfil e trabalha de maneira diferenciada, pois há aqueles mais comprometidos, que instigam e compartilham práticas que levam o curso e os discentes a alcançarem o êxito; da mesma forma que provavelmente outros apenas desempenham as atribuições de forma sistemática, realizando o mínimo do que é exigido em suas atividades.

3.4 TUTORIA PRESENCIAL E O CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria, tradicionalmente reconhecida por seus cursos na modalidade presencial, obteve o seu credenciamento para dispor de cursos na modalidade a distância, a partir da data de 17 de dezembro de 2004, através do Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil, e inicialmente disponibilizou a graduação no curso de Educação Especial, o qual é considerado como pioneiro neste modo de ensino na instituição.

Já o Curso de Pedagogia UAB/UFSM, reconhecido pela Portaria n. 177/2013/MEC, publicada no DOU, de 19 de abril de 2013, foi implementado no ano de 2007, tendo como suporte para sua organização e regimento o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia presencial, que através de análises, e em consonância com as necessidades educacionais da sociedade atual, articulou-se através da Comissão de estudos das diretrizes do curso de pedagogia, e:

[...] após analisar os pressupostos legais, e elaborar propostas de discussões, encaminhou aos departamentos, que agregam os professores que atuam no curso de pedagogia (ADE, EDE, MEN, FUE, DEI E LTV), as ponderações e sugestões para a reformulação democrática. Com base neste histórico do Curso de Pedagogia da UFSM, até aqui apresentado, o presente Projeto Pedagógico (PP), da licenciatura em Pedagogia a Distância organizou a sua matriz curricular, visando promover o compromisso da UFSM além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo, para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (UFSM, 2006).

Sendo assim, com o propósito do curso de Pedagogia a Distância, a UFSM firmou um compromisso com a formação inicial de qualidade, independentemente do seu espaço físico, dispondo-se em formar um profissional habilitado para atuar nas mais diversas modalidades de ensino, com diploma que comporta a atuação na Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA.

Atualmente, o curso é considerado o maior em termos de disponibilidade de vagas ofertadas pelo Sistema UAB/UFSM. Suas ações pedagógicas são regidas pelo PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do ano de 2007, reformulado em virtude da prerrogativa da autonomia universitária, que em seu Artigo de número 13, do Decreto 5.622 de dezembro de 2005, dispõe sobre:

[...] a obediência às Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006); o atendimento apropriado aos estudantes com necessidades educacionais especiais; a explicitação da concepção pedagógica em seu currículo, número de vagas, sistema de avaliação e descrição das atividades, tanto a distância como presenciais obrigatórias, tais como estágios, defesas de TCCs e atividades complementares de graduação (UFSM, 2013, p. 2).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia UAB/UFSM possui a mesma estrutura organizacional do curso presencial, pois tem como base o cumprimento de atividades obrigatórias, tais como TCCs, estágios supervisionados, e atividades complementares de graduação; e estas são entendidas como uma possibilidade de vincular práticas educacionais com iniciativas inovadoras, utilizando-se de tecnologias digitais de informação e comunicação para atingir grandes demandas, com públicos variados, em regiões distintas, com peculiaridades diferenciadas e realidades de culturas diversas.

Vale ressaltar também que, segundo o PPC:

O Curso de Pedagogia a Distância deve abranger conhecimentos e habilidades que constituam base consistente para a formação do

profissional/educador, capaz de atender ao perfil exposto. Nesse sentido e com base nas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, Licenciatura, faz-se necessário que ele esteja apto para:

- atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional;
- compreender, cuidar, educar e promover o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação;
- vivenciar criticamente as práticas educativas existentes nos espaços escolares e não-escolares;
- participar na gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos orientadores;
- promover e facilitar as relações de cooperação e trabalho em equipe nos diversos segmentos da sociedade, família e comunidade;
- assumir uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares (UFSM, 2006).

Diante do exposto fica evidente que o curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM possui suas estruturas em consonância com as necessidades da sociedade atual, pois está inserido num projeto pensado para a contribuição na formação de profissionais capacitados a lidar com os mais diferentes contextos emergentes. Mais do que apenas formar profissionais habilitados em sua relação de ensino-aprendizagem, é preciso incentivar uma prática docente reflexiva, capaz de ser transformadora e agente de mudança social.

Desta forma, complementando a organização do curso de Pedagogia UAB/UFSM, Nogueira (2014) explica que:

Os alunos têm acesso ao Curso através de Concurso Vestibular. O curso de Pedagogia EAD tem duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres; cada semestre é organizado em dois módulos, articulados pela disciplina Seminário Integrado, com uma proposta específica de integração e práticas, conforme a organização curricular (NOGUEIRA, 2014, p. 59).

Assim sendo, o curso tem duração mínima de quatro anos, divididos em oito semestres, evidenciando mais uma vez a semelhança com a modalidade presencial, estruturada também nos mesmos moldes.

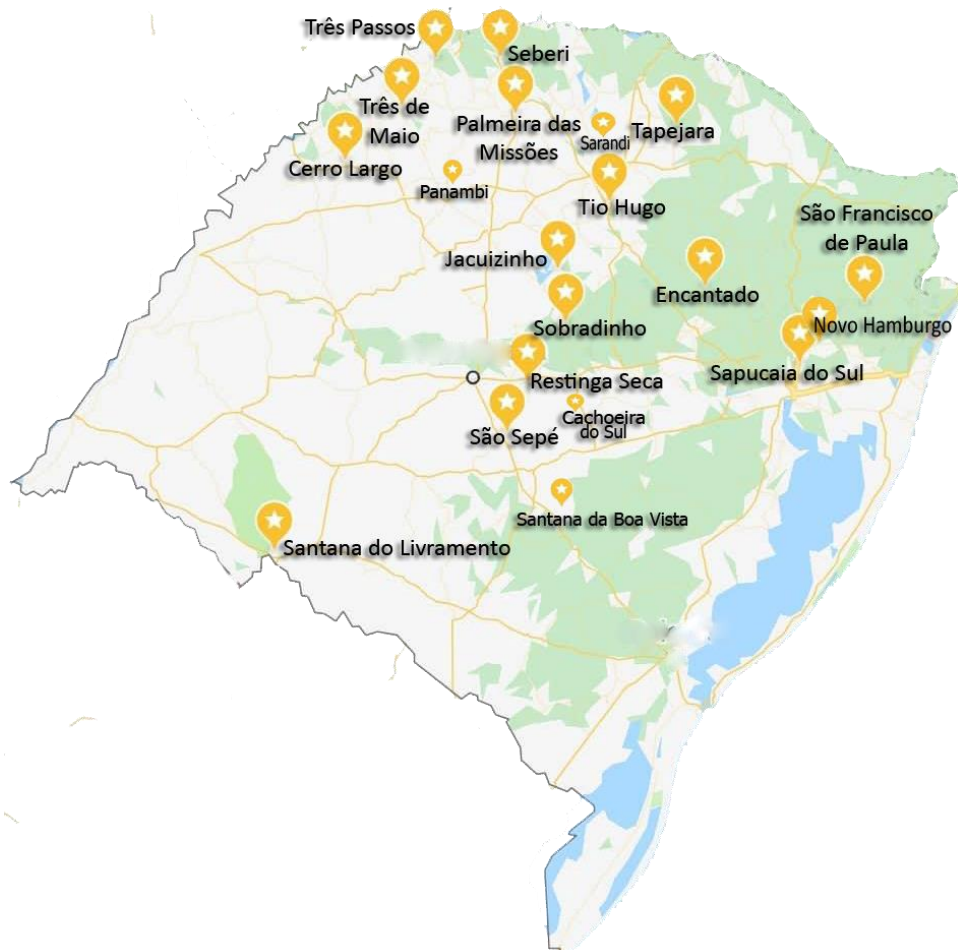
A gestão do Curso de Pedagogia UAB/UFSM está organizada, basicamente, em duas estruturas elementares: uma na sede da instituição, município de Santa Maria, e outra nos polos de apoio presencial. Na sede, está estabelecida a coordenação de curso, coordenação de tutoria, secretaria, professores e tutores a distância, além de toda a equipe que compreende o suporte técnico. Nos polos,

localizados em cidades do Rio Grande do Sul, a estrutura de apoio ao curso consiste basicamente em coordenação de polo, e tutores presenciais, evidenciando que nos polos que possuem um número superior a 100 alunos há também um assistente à docência.

Atualmente, o curso conta com um quadro elaborado de recursos humanos, divididos em: 36 professores, 65 tutores a distância e 22 tutores presenciais. Ainda há o atendimento especializado para dois alunos com deficiência, realizado por dois tutores presenciais designados especificamente para o apoio pedagógico.

O curso é ofertado em 20 cidades do Rio Grande do Sul (Figura 5). Sendo elas: Cachoeira do Sul, Cerro Largo, Encantado, Jacuizinho, Novo Hamburgo, Palmeira das Missões, Panambi, Restinga Seca, Santana da Boa Vista, Santana do Livramento, São Francisco de Paula, São Sepé, Sapucaia do Sul, Sarandi, Seberi, Sobradinho, Tapejara, Tio Hugo, Três de Maio e Três Passos.

Figura 5 – Polos de Apoio Presencial do curso de Pedagogia UAB/UFSM



Cada um destes polos de apoio presencial conta com uma estrutura física que oferece aos estudantes biblioteca, laboratórios de informática e espaço para estudos.

O período em que as turmas estão matriculadas varia de acordo com os polos, e das ofertas autorizadas pela Capes, através dos últimos editais de reoferta. O quadro (Quadro 4) a seguir demonstra em que semestre estão matriculados os estudantes conforme as últimas ofertas.

Quadro 4 – Organização do Curso de Pedagogia UAB/UFSM

	Polo	Ano de oferta	Atualmente	Possível Conclusão
1	Cachoeira do Sul	2019/1	1º semestre	2023/1
2	Cerro Largo	2017/2	4º semestre	2021/1
3	Encantado	2016/2 2018/2	6º Semestre 2º Semestre	2020/1 2022/1
4	Jacuizinho	2016/2	6º Semestre	2020/1
5	Novo Hamburgo	2017/2 2018/2	4º Semestre 2º Semestre	2021/1 2022/1
6	Palmeira das Missões	2018/1	3º Semestre	2021/2
7	Panambi	2019/1	1º Semestre	2023/1
8	Restinga Seca	2018/1	3º Semestre	2021/2
9	Santana do Boa Vista	2019/1	1º Semestre	2023/1
10	Santana do Livramento	2016/2	6º Semestre	2020/1
11	São Francisco de Paula	2016/2	6º Semestre	2020/1
12	São Sepé	2016/2	6º Semestre	2020/1
13	Sapucaia do Sul	2016/2	6º Semestre	2020/1
14	Sarandi	2019/1	1º Semestre	2013/1
15	Seberi	2017/2	4º Semestre	2021/1
16	Sobradinho	2018/1	3º Semestre	2021/2
17	Tapejara	2018/1	3º Semestre	2021/2
18	Tio Hugo	2017/2	4º Semestre	2021/1
19	Três de Maio	2018/1	3º Semestre	2021/2
20	Três Passos	2018/1	3º Semestre	2021/2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site da Sisuab 20/07/2019[1].

Além disso, em alguns polos o curso já foi ofertado mais de uma vez, como demonstramos no quadro (Quadro 5) a seguir.

Quadro 5 – Ofertas do Curso de Pedagogia por Polo de Apoio Presencial

	Polo	Anos de ofertas
1	Cachoeira do Sul	2019/1
2	Cerro Largo	2017/2
3	Encantado	2016/2 - 2018/2 – 2019/1
4	Jacuizinho	2016/2
5	Novo Hamburgo	2017/2 - 2018/2- 2019/1
6	Palmeira das Missões	2013/2 - 2014/1 - 2018/1
7	Panambi	2019/1
8	Restinga Seca	2007/2 - 2009/1 - 2010/1 - 2012/1 - 2018/1
9	Santana da Boa Vista	2019/1
10	Santana do Livramento	2007/2 - 2009/1 - 2016/2
11	São Francisco de Paula	2016/2
12	São Sepé	2016/2
13	Sapucaia do Sul	2016/2
14	Sarandi	2019/1
15	Seberi	2017/2
16	Sobradinho	2007/2 - 2009/1 - 2010/1 - 2012/1 - 2014/1 - 2018/1
17	Tapejara	2007/2 - 2009/1 - 2010/1 - 2012/1 - 2018/1
18	Tio Hugo	2017/2
19	Três de Maio	2007/2 - 2009/1 - 2010/1 - 2012/1 - 2014/1 - 2018/1
20	Três Passos	2007/2 - 2009/1 - 2010/1 - 2012/1 - 2013/2 - 2014/1 - 2018/1

Fonte: Elaborado pela autora com base no SIE/UFSM.

Compreendendo este cenário de oferta e demanda, centramos diretamente no foco inicial da pesquisa, que é a atuação do tutor presencial dentro do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Assim, dentro desta organização, os tutores presenciais precisam cumprir com sua jornada de atividades no polo de apoio, no mínimo por três noites a cada semana, e também em todas as atividades, tais como avaliações presenciais, reuniões com a coordenação do curso, aulas iniciais a cada semestre e nos cursos, palestras e oficinas onde a equipe da sede institucional disponibiliza a formação.

O tutor presencial ainda possui como atividade principal dar suporte ao aluno no que se refere a toda parte administrativa, como por exemplo: auxílio nas solicitações de matrícula via portal do aluno, atestados, comprovantes, entre outras documentações em geral. O amparo tecnológico também é fundamental nas atribuições do tutor presencial, como uso do computador e de outras funções de hardwares e softwares, formatação de trabalhos, envio de tarefas, comunicações em fóruns, postagem de trabalhos no ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, ser um mediador a todas as atividades ligadas às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Outra demanda que faz parte do currículo oculto da atuação deste tutor presencial está diretamente ligada à motivação e estímulos, que são extremamente necessários ao aluno da educação a distância; o tutor tem a função de buscar o aluno, incentivá-lo, entrar em contato com aqueles que não possuem um acesso contínuo ao ambiente virtual de aprendizagem, e, se necessário, fazer ligações, realizar visitas, para compreender a situação e então resgatá-lo novamente para o curso.

Esta motivação não apenas serve para aqueles que estão evadindo, mas sim buscando atingir todo e qualquer aluno que precise de uma palavra, de um incentivo para continuar, já que a educação a distância impossibilita o contato físico entre os docentes e discentes, e este é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, criam-se vínculos afetivos, e o tutor passa a ser a referência do curso em contato direto com os alunos.

Portanto, no curso de Pedagogia UAB/UFSM, o tutor presencial é parte integrante ativa da equipe institucional, sendo indispensável sua atuação frente os polos de apoio presencial, pois ele possui formação adequada para desempenhar uma prática docente que proporcione aos alunos uma autonomia didática, centrada no processo de ensino-aprendizagem, a fim de construir conhecimentos que possam ser levados para a vida profissional deste egresso.

3.5 REVISÃO DE LITERATURA: PANORAMA ACERCA DA DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A Educação a Distância como modalidade de Ensino têm sido tema de inúmeras pesquisas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, principalmente

na última década. Contudo, as publicações que tratam especificamente sobre como é desenvolvido o trabalho do Tutor Presencial nos Polos de apoio ainda são modestas.

Ao iniciar o processo de pesquisa, realizamos uma revisão de literatura, a fim de conhecer o que vem sendo publicado sobre a temática nos últimos anos. Em nosso entendimento, essa busca ajudou a definir melhor o problema e as questões de pesquisa.

A metodologia utilizada nesta revisão de literatura fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2010, p. 30), “é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema”. Ou seja, ela nos auxilia neste levantamento geral das produções já existentes e nos faz compreender e identificar os autores que pesquisam a temática.

Inicialmente, efetuamos uma busca no Portal de Periódicos e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de identificar, por meio de análise das produções encontradas, elementos que possam subsidiar a pesquisa em tela. Com isso, foi possível organizar as pesquisas já publicadas que são relevantes para compreensão e investigação no âmbito do cenário educativo nacional desta modalidade de ensino.

Os procedimentos desenvolvidos durante essa primeira etapa da pesquisa compreenderam:

- a. Definição das fontes citadas acima e escolha dos descritores (Educação a Distância, Tutoria e Tutor Presencial);
- b. Busca, nas referidas bases de dados, por teses, dissertações e artigos científicos, de acordo com os descritores inicialmente definidos;
- c. Primeira análise do material encontrado e definição de filtros (trabalhos em Língua Portuguesa, publicações do período compreendido de 2013 a 2017, avaliados por pares, tendo como grande área do conhecimento as Ciências Humanas com concentração específica, voltada à Educação e pesquisas vinculadas a programas de Pós-graduação, também na área da Educação).
- d. Análise dos resultados obtidos:
 - Portal de Periódicos da CAPES (03 trabalhos, sendo todos artigos que tratam diretamente dessa temática).
 - Banco de Teses e Dissertações da CAPES (03 dissertações).

No Portal de Periódicos da CAPES, em uma busca inicial, de forma geral, utilizando o descritor “Educação a Distância”, obtivemos como resultado 6.559 trabalhos, os quais abrangem os mais variados temas relativos à Educação a Distância: desde o histórico desta Modalidade de Ensino no Brasil e no mundo, a base de documentos legais que a regem, a influência das tecnologias de informação e comunicação até todos os detalhes que interferem nesta modalidade de ensino (metodologias, docentes, discentes, tutores, ambiente de aprendizagem, aulas virtuais, plataforma de aprendizagem, material didático, entre outros), além de vários trabalhos que refletem e analisam estudos de casos de determinadas experiências vivenciadas.

No intuito de delimitar um pouco mais o universo pesquisado, optamos por uma busca avançada, onde é permitido intercalar dois descritores e filtrar algumas escolhas. Descrevemos então “Educação a Distância” e “Tutoria”, e o resultado que tivemos foi 87 artigos, mas, para qualificar e delimitar ainda mais a busca, utilizamos alguns filtros, tais como busca por trabalhos avaliados por pares da comunidade científica, textos em língua portuguesa e produções escritas nos últimos cinco anos. Aplicando estes critérios, o número de produções reduziu-se para 33. Ainda, ao realizarmos uma busca utilizando descritores mais específicos como “Educação a Distância”, “Tutoria” e “Tutor Presencial”, restaram apenas 03 trabalhos (Quadro 6), sendo todos artigos que tratam diretamente dessa temática.

Quadro 6 – Portal de Periódicos da CAPES

Título	Autor	IES	Palavras-chave	Ano	Objetivo	Metodologia
A atuação do docente na Educação a Distância	Regina Maria Dutra; Valdir Pereira	Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.	Educação a Distância – Tutor – Tecnologia de Informação	2015	Discutir o papel do docente tutor presencial na EAD, evidenciando sua relevância social, identificando os aspectos que facilitam ou causam entraves para execução de sua função, além de discutir o papel da tutoria na EAD.	Pesquisa Bibliografica que se detêm em articular as reflexões de alguns autores que discorrer da temática.
As representações sociais do trabalho do tutor presencial: Limites e possibilidades	Maria Luisa Furlan Costa, Maria Aparecida Crissi Knuppel	Universidade Estadual de Maringá	Educação - Educação a Distância – Brasil - Tutor Presencial	2014	Apresentar uma discussão conceitual sobre o modelo de tutoria adotado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior que integram o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Análise dos editais com o intuito de verificar a relação entre as questões teóricas que vêm sendo trabalhadas pelos especialistas no Brasil e os requisitos exigidos para o exercício da tutoria.
Formação de Professores da EAD para o uso das TIC's na região Amazônica: Tutor Presencial	Silva, Zivieri Neto, Silva Júnior & Nascimento	Universidade Federal de Rondônia	Formação de Professores - Educação à Distância - Região Amazônica, - Tutor Presencial	2017	Verificar a formação dos Tutores Presenciais que atuam na Educação à Distância na região Amazônica.	Pesquisa-ação, utilizando-se de questionários com perguntas abertas e fechadas

Fonte: Elaborado pela autora.

Após leitura e análises dos artigos listados acima, foi possível constatar que todos vêm ao encontro do principal objetivo desta pesquisa, pois respalda inclusive o referencial teórico, citando autores em comum, e apresentam um panorama geral da forma como é entendida a atuação dos tutores presenciais, na legislação, nas políticas públicas e na prática.

De forma minuciosa, ao analisar o primeiro artigo, a reflexão inicial que o mesmo nos permite fazer refere-se ao que Martins (2002, p. 147) explica, “antes de pensarmos em conceitos e definições para o que chamamos “Tutoria” (tutor), devemos entender o que é ser docente e discente em Educação a Distância”, ou seja, ele nos faz refletir como se organiza este modelo pedagógico que se diferencia da educação presencial, mas que requer de certa forma a presença de um profissional que garanta ensino e aprendizagem relevantes para a construção do conhecimento.

Dutra e Pereira (2015) tratam da docência como sendo atribuída tanto para a função de professor quanto de tutor. Para esses autores, “o professor tutor é mediador, facilitador, investigador do conhecimento, da prática e da aprendizagem individual e grupal” (DUTRA; PEREIRA, 2015, p. 11). Com isso, podemos destacar que o tutor tem a função de mediar, organizar, motivar e auxiliar os discentes na construção e ampliação de novos saberes. Estas ideias e reflexões corroboram com Peters:

(...) é uma peça indispensável no processo de orientação dos alunos de um curso a distância. É ele quem, aos poucos, deve fazer com que os alunos percebam o quanto o trabalho colaborativo pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem (PETERS, 2001, p. 241).

Ao retomar, de forma geral, a trajetória pela qual a Educação a Distância perpassou, Costa e Knuppel (2014) referem-se à base legal, decretos, portarias e normativas que regulamentam e fornecem subsídios para o cenário atual. Ainda situam a constituição da equipe necessária para que o ensino a distância seja instaurado em instituições públicas de ensino superior e ressalvam a importância do tutor presencial nos polos de apoio, devido ao decreto 5.800 de 08 de junho de 2006 que, em seu Artigo 1º, institui o Sistema UAB, abrindo precedentes à necessidade deste sujeito, como cita Costa e Knuppel:

Este artigo e seus incisos são essenciais para se entender a inserção dos tutores nos Polos de Apoio Presencial, pois houve e há necessidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores públicos para as diferentes regiões do país, atendendo demandas específicas de formação de professores, de gestores e trabalhadores da educação básica, bem como de cursos estratégicos, de acordo com as demandas regionais. Na prática, isso somente seria possível se houvesse uma organização presencial mínima para receber os alunos, já que as universidades públicas não possuem uma rede tão delineada de *campus* ou extensões universitárias. Nesse cenário, se reveste a figura do tutor presencial como representativo de uma ação didático-administrativa e de apoio aos professores e discentes (COSTA; KNUPPEL, 2014, p. 194-195).

Sendo assim, é possível evidenciar a necessidade de ter tutores presenciais, nos polos, devido à demanda de expansão e democratização do ensino superior em regiões distantes das instituições públicas credenciadas. Uma das possíveis funções desses sujeitos talvez seja a de representar a equipe destes diversos cursos e oferecer apoio para docentes e discentes constituírem a prática pedagógica, mediada pelas tecnologias, com o objetivo de ampliação de conhecimento e formação inicial.

Os autores ainda trazem reflexões acerca dos Referenciais Curriculares para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), discorrendo sobre as características essenciais à atuação dos tutores presencial e a distância:

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

Entendemos que o tutor presencial deve ser um agente capacitado para auxiliar o discente nos processos de ensino-aprendizagem, abrangendo atividades pedagógicas e tecnológicas. Assim, aponta caminhos necessários de formação continuada a tutores com o objetivo de qualificar sua atuação.

Em seu texto, Costa e Knuppel (2014) analisam seis editais de seleção de tutores do ano de 2013, publicados por instituições públicas de ensino superior vinculadas à UAB. O objetivo dessa análise é verificar a relação entre questões teóricas apontadas pela literatura em EAD e os requisitos principais dispostos nestes editais de seleção. Outro aspecto interessante a ser evidenciado é quando descrevem que “por conseguinte, e conforme o modelo pedagógico de determinados

cursos, a tutoria presencial é colocada em termos de uma atuação mais técnica do que pedagógica e, ainda, mais operacional do que didática” (COSTA; KNUPPEL, 2014, p. 221). Por questões que envolvem as particularidades de cada curso e a estrutura do seu projeto político pedagógico, as atribuições dos tutores presenciais podem variar. Em alguns cursos, voltam-se basicamente para operações mais técnicas, porém, não deixando de lado a parte de motivação, organização e mediação.

No terceiro artigo, o objetivo principal é analisar, dentro de um cenário de 29 sujeitos, qual era a sua formação inicial para desempenhar a função de tutor presencial nos polos de apoio e em que áreas atuavam. Silva et al. (2010) iniciam fazendo um paralelo sobre a utilização das expressões Ensino a Distância e Educação Distância, com base nas reflexões de Fujita:

A expressão ‘Ensino’ sugestivamente nos remete ao paradigma do ensino presencial tradicional, ao papel do professor: considerado o centro das atenções, personagem que ensina, que conduz o aluno ao aprendizado. Particularmente, prefiro a expressão ‘Educação à Distância’ em razão de pensarmos que Educação traz em seu cerne uma significação mais abrangente que ensino, na perspectiva de conduzir o estudante ao aprendizado, de modo colaborativo, participativo e significativo (FUJITA, 2010, p. 122-123).

Desse modo, ensino nos remete a uma educação presencial, carregada de sentidos tradicionais e Educação é algo constituído no decorrer de ações voltadas para uma organização colaborativa, participativa, com significados capazes de transformar vivências.

No mesmo artigo, Silva et al. (2010) explicitam a importância da formação e da capacitação deste tutor para atuar em sua própria área de formação, pois estando preparado o mesmo evita altos índices de evasão. Descreve e reflete também sobre a grande necessidade de formar educadores através da Educação a Distância, que estejam propostos a se utilizar das tecnologias em suas práticas futuras de atuação, uma vez que sua formação inicial se estruturou neste contexto e compreendendo que a sociedade atual demanda uma inserção na tecnologia digital.

Em um segundo momento, realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, onde optamos para refinar a pesquisa pela utilização dos seguintes critérios: trabalhos publicados nos últimos seis anos (2012 a 2017), avaliados por pares, abrangendo como grande área do conhecimento as Ciências

Humanas, área do conhecimento Educação e na área de concentração, também Educação. Além disso, priorizamos pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação na área da Educação, abrangendo as várias instituições de Ensino Superior do Brasil.

Nessa busca, como primeiro descritor, utilizando a palavra “Educação a Distância” de forma abrangente, encontramos 279 trabalhos, sendo 177 dissertações e 102 teses. Ao delimitar mais a busca, ao descrever “Educação a Distância” e “Tutoria”, apareceram 133 trabalhos, sendo 78 dissertações e 55 teses. Da mesma forma que com os periódicos, aplicamos um último filtro, usando os descritores “Tutoria” e “Tutor Presencial”, onde apareceram 35 trabalhos: 22 dissertações e 13 teses. Dentre estas, ao iniciar a análise de forma minuciosa, restaram apenas 3 trabalhos que possuíam a temática voltada para o nosso principal objetivo, que é a atuação do tutor presencial nos polos de apoio presencial, todas elas sendo dissertações (Quadro 7).

Quadro 7 – Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor	Tipo	Palavras-chave	Objetivo	Metodologia	Ano	Área de Concentração	Linha de Pesquisa
O Tutor Presencial e a mediação na educação a distância: papéis e atribuições	Rodrigo Gonçalves Ribeiro	Dissertação	Tutor presencial; Educação a Distância; Potencialização	Descrever e analisar a importância da potencialização do papel do tutor presencial no âmbito dos cursos de educação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. A análise está centrada nas atribuições do profissional de tutoria presencial do curso de Administração Pública, comparado aos profissionais dos cursos de Licenciatura em Computação e Pedagogia.	Pesquisa semiestruturada com coordenadores e tutores presenciais do curso de Administração Pública, Licenciatura em Computação e Pedagogia da UFJF	2016	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública
Educação sem distância: o tutor presencial no Consórcio CEDERJ	Jader Campos dos Santos	Dissertação	Educação a Distância; Consórcio CEDERJ; Tutor presencial;	Analisar o perfil e a atuação do tutor presencial do Consórcio CEDERJ, no curso de Pedagogia de um dos seus polos de apoio presencial, buscando compreender, além dos aspectos relacionados ao perfil, como o Consórcio concebe essa tutoria e como esse profissional se vê no exercício da função de tutor presencial	Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, com procedimentos metodológicos que envolvem uma pesquisa documental e a análise de entrevistas semiestruturadas obtidas com os atores selecionados.	2014	Educação	_____
O Tutor Presencial na Educação a Distância: Interação entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica na formação continuada de professores	Leililene Antunes Soares	Dissertação	_____	Analisar a prática pedagógica dos tutores presenciais do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Além de compreender o papel e atribuições, buscamos identificar as mediações pedagógicas efetivadas pelos tutores no processo de promover a aprendizagem dos cursistas na perspectiva da construção de conhecimentos na formação continuada de coordenadores pedagógicos na modalidade a distância.	O estudo desenvolveu-se por meio da abordagem qualitativa. Utilizaram-se, como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo. Os sujeitos pesquisados foram três tutoras presenciais e nove cursistas.	2012	Educação	_____

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira vem ao encontro do trabalho em tela, pois analisa o potencial do papel desenvolvido pelo tutor presencial nos cursos de educação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), comparando as atribuições dos sujeitos nos cursos de Administração Pública, Licenciatura em Computação e Pedagogia, criando um plano de ação único que possibilite identificar as reais atribuições que devem nortear o trabalho deste profissional.

Segundo Ribeiro (2006, p. 15), “procura-se neste estudo demonstrar o potencial intelectual da mão de obra de tutoria presencial, que ultrapassa o que hoje em dia é executado no polo, tem em vista a titulação exigida para o encargo”.

Ainda como umas das conclusões deste trabalho, é pertinente refletir sobre o que foi apontado pelos coordenadores dos cursos, quando relatam que “os tutores presenciais têm potencial educacional ainda não explorado, seja por falta de previsão na legislação ou por um modelo de curso desatualizado” (RIBEIRO, 2006, p. 16).

Sendo assim, reafirmando o que outros trabalhos já apontaram, o papel do tutor presencial necessita de mais objetividade e embasamento legal, pois desencadeia uma função necessária ao desenvolvimento de cursos EAD.

A segunda dissertação analisada (SANTOS, 2014) corrobora com os aportes teóricos de trabalhos já citados até o momento, e usa como principais autores Belloni, Kenski, Maggio, Mill e Segenreich. Analisa o perfil e a atuação do tutor presencial no Consórcio CEDERJ no curso de Pedagogia de um dos seus polos de apoio presencial. Descreve como o consórcio define o perfil dos tutores presenciais e como este sujeito se vê em sua atuação na função de tutor presencial. Segundo Santos:

O tutor presencial, objeto deste estudo, possui as suas atribuições relacionadas à proposta pedagógica da instituição a que ele pertence, algumas delas são recorrentes. Dentre essas, podemos destacar as consideradas de caráter pedagógico: ajudar cada aluno a planejar sua aprendizagem e o seu envolvimento no curso; incentivar cada aluno a acompanhar e realizar todo o trabalho solicitado; organizar, conduzir e acolher grupos de estudos; incentivar a criação e a manutenção de comunidades de interesse online entre os estudantes; estabelecer um diálogo amigável a fim de facilitar que os alunos esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências; incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura em geral e, sobretudo, manter postura acolhedora (SANTOS, 2014, p. 38-39).

A presente dissertação nos permite compreender que o trabalho realizado pelos tutores presenciais depende da organização e estruturação do curso em que os mesmos atuam. Porém, apesar de ser um trabalho que poder variar, tem em comum a realização de atividades de caráter pedagógico, além da função de acolher, organizar e incentivar os discentes.

Ainda é pertinente destacar que este trabalho se utiliza do caderno de orientação de tutoria da CEDERJ, explicitando funções importantes referentes às atribuições do tutor presencial:

Colocar a presença humana no processo de aprendizagem, tornando o ensino a distância um processo menos solitário e mais comunitário, aumentando assim a adesão do estudante ao sistema. Auxiliar os estudantes a criarem novos hábitos e comportamentos no sentido de traçarem uma estratégia de estudo para alcançarem metas específicas dentro de um cronograma marcado pelas avaliações presenciais. Apoiar os alunos diretamente em relação ao entendimento do conteúdo da disciplina, tirar suas dúvidas, apontar-lhe alternativas para a aprendizagem, recomendar leituras, propor pesquisas e desenvolver atividades (CEDERJ, 2011, p. 10).

Ou seja, ele reafirma a grande diferença que o tutor presencial desempenha quando torna, através da presença física, o ensino a distância menos solitário, evitando índices de evasão, além de auxiliar na organização de estratégias para o estudo e dar suporte quanto às dúvidas de conteúdo, apontando alternativas, recomendando leituras e criando mecanismos onde sejam devolvidas atividades que possibilitem vivências de práticas pedagógicas e pesquisas.

Na última dissertação analisada, Soares (2012) estuda a prática pedagógica dos tutores presenciais do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica e busca compreender o papel e suas atribuições, bem como quais mediações pedagógicas são realmente efetivadas pelos tutores nos processos de aprendizagem, tendo como objetivo a construção de conhecimentos na formação continuada de coordenadores pedagógicos na modalidade a distância.

Como resultado, este trabalho indicou que a prática pedagógica desenvolvida pelos tutores presenciais está voltada para o atendimento das necessidades dos cursistas, respeitando suas singularidades por meio de auxílios individuais e coletivos, contextualizando e direcionando a uma educação contínua e colaborativa, motivando-os à construção do próprio conhecimento por meio de uma relação de proximidade, solidariedade e colaboração.

Com isso, esta dissertação reforça o que Mill (2013) aponta:

O tutor presencial está junto aos alunos, os quais têm contato com o conteúdo do curso por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação. Nesses encontros, o tutor é quem encaminha o processo de contato com o aluno com esse conteúdo, orientando, acompanhando e provocando sua aprendizagem (MILL, 2008, p. 38).

Sendo assim, o tutor presencial é quem está próximo ao aluno, conduzindo-o e auxiliando na organização e estruturação de sua própria aprendizagem. Também vale ressaltar que na conclusão desta pesquisa foi evidenciado através da fala dos alunos que os tutores presenciais desempenham com excelência seu trabalho, dispondo de conhecimento, competência e habilidades didáticas-pedagógicas para a motivação, reflexão e acompanhamento em todos os estágios do curso.

Desta forma, este levantamento prévio acerca da temática central da pesquisa nos dá suporte para apontar o caminho e estabelecer relações entre as temáticas emergentes no cenário atual da educação a distância, no que diz respeito à atuação do tutor presencial e de seu desempenho frente às dificuldades e superações vivenciadas na educação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos aqui o caminho trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como as concepções que sustentaram as escolhas e seus princípios. Inicialmente, abordamos o contexto em que se deu a pesquisa e, na sequência, as fontes, os instrumentos de coleta de informações e as estratégias que adotamos para análise de dados.

Pesquisar é indagar, questionar, duvidar e construir hipóteses sobre determinados assuntos; é evidenciar a ausência de informações para resolver alguma situação, é sentir a necessidade de descobrir o que ainda falta, é deparar-se com uma informação vaga e desconexa do contexto e sentir a necessidade de reparar tal problema, buscando encontrar uma possível solução.

Esse movimento na direção de realizar uma pesquisa científica requer planejamento e passos claros. Ao buscar respostas para determinado problema, os procedimentos científicos garantem qualidade e contribuem para o desenvolvimento da sociedade (GIL, 2010). Nesse sentido, o pensamento de Chizzotti descreve que:

A ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações mais amplas. Este processo, designado de pesquisa, genericamente, pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade (CHIZZOTTI, 2013, p. 19).

Diante disso, este estudo esteve organizado seguindo as orientações da pesquisa científica, na área das Ciências Humanas. Considerando o que se refere ao planejamento das etapas e o detalhamento dos passos descritos, no (Quadro 8), apresentamos a organização elaborada.

Quadro 8 – Sistematização da Proposta de Estudo

	Tema/Problema	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Etapas teórico/metodológico	Instrumentos de Pesquisa	Produto Final
Tema	A atuação do Tutor Presencial no curso de Pedagogia UAB/UFSM e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem.	Compreender o trabalho do Tutor Presencial, no curso de Pedagogia EAD/UFSM, e as possíveis implicações nos processos de ensino-aprendizagem discente.	Sistematizar os aportes teóricos e a legislação da UAB e do Curso de Pedagogia UAB/UFSM que tratam do trabalho a ser desenvolvido pelo tutor presencial.	-Revisão de literatura; -Levantamento e explicitação dos dados legais que subsidiam a temática; -Compreensão e explicitação do objeto de Pesquisa.	-Legislação, livros, artigos e documentos.	Dissertação.
			Investigar os limites e possibilidades do trabalho do tutor presencial no Curso de Pedagogia UAB/UFSM.	-Pesquisa Qualitativa; -Pesquisa de Campo; -Fonte de dados: Tutores Presencial e Discentes.	-Entrevistas semiestruturadas	Artigos publicados em revistas e eventos.
Problema	De que forma se dá a atuação do tutor presencial no curso de Pedagogia UAB/UFSM e quais as possíveis implicações deste trabalho nos processos de aprendizagem dos discentes?	Compreender o trabalho do Tutor Presencial, no curso de Pedagogia EAD/UFSM, e as possíveis implicações nos processos de ensino-aprendizagem discente.	Analisar as possíveis implicações do trabalho do Tutor Presencial nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia UAB/UFSM.	Análise Textual Discursiva.		-Produto final: Organização de um ambiente virtual colaborativo- (Padlet), para qualificar as práticas dos tutores presenciais, possibilitando uma atuação articulada com a proposta pedagógica do Curso.
			Elaborar um produto que possa colaborar com o trabalho do Tutor Presencial, qualificando sua atuação.	Análise da principais demandas e proposições de uma alternativa para qualificar o trabalho desses tutores:		

Fonte: Elaborado pela autora.

Para dar conta do proposto, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Flick:

[...] pode ser definida como uma metodologia que produz dados a partir de observações extraídas diretamente do estudo de pessoas, lugares ou processos com os quais o pesquisador procura estabelecer uma interação direta para compreender os fenômenos estudados (FLICK, 2009, p. 21).

Ou seja, esta abordagem privilegia as falas dos sujeitos pesquisados e procura desenvolver teorias empiricamente fundamentadas, além de trazer contribuições importantes no campo da pesquisa social, tendo em vista seu caráter investigativo e descritivo.

Lakatos e Marconi (2008, p. 269) complementam essa ideia, ao apontar que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo”. Isso significa que este tipo de pesquisa estuda as coisas em seu caráter natural, busca compreender e interpretar os fenômenos e valorizar os significados que as pessoas atribuem a ele, constituindo experiências formadoras de ideias.

Sendo assim, salientamos que, ao adotar a pesquisa qualitativa, o pesquisador necessita de procedimentos de investigação que evidenciem rigorosidade e confiabilidade. Isto sem impedir que esta seja flexível e proporcione revisões nas estratégias que vão ao encontro do que se pretende investigar.

Este tipo de pesquisa permeia a pesquisa de campo, quando sente a necessidade de buscar, através da escuta dos sujeitos, qualificar ainda mais o estudo, possibilitando a elaboração de um produto que efetivamente tenha impacto em suas práticas. Lakatos e Marconi (2008, p. 188) a definem pesquisa como sendo “[...] aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos e as relações entre eles”.

Convém reforçar nossa convicção de que um tipo de pesquisa é complementar ao outro e que não há como determinar qual delas tem mais relevância para a resolução do problema levantado neste estudo.

4.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Curso de Pedagogia UAB/UFSM, tendo como foco principal o trabalho dos tutores presenciais. Dentro os vintes polos de apoio presencial já citados acima, o cenário da pesquisa se deteve em buscar dados em cinco polos: Encantado, Seberi, Sobradinho, Três Passos, Santana do Livramento.

O município de Encantado pertence à Mesorregião do Centro Oriental Rio-Grandense e possui uma área de 140,88 km², com estimada população de 21.514 habitantes.

O polo de apoio presencial se localiza na Rua Alegrete, nº 811, Bairro Lambari, está vinculado a uma escola da rede Municipal que atende da Educação Infantil ao 9º ano. Atualmente, oferta cursos em Licenciatura de Letras /Português, 2 turmas de Licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo, todas em parceria com a UFSM e Licenciatura em Geografia pela UFRGS. Já formou 2 turmas de Gestão em Saúde (UFRGS) e 1 turma de Gestão Ambiental (UFSM) em nível de especialização, além de três turmas de Pedagogia pela UFPEL. Atualmente, o polo dispõe de um coordenador, um assistente à docência, três tutores presenciais e aproximadamente 150 alunos.

O Município de Seberi está localizado no norte do estado do Rio Grande do Sul. Pertence à região do Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai, tem área de 30.264ha e possui aproximadamente 10.902 habitantes.

O polo de apoio presencial está localizado na Avenida General Flôres da Cunha, 113 – Centro. Atualmente, possui a oferta de quatro cursos de graduação: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Computação e Licenciatura em Educação do Campo todas pela UFSM, e Licenciatura em Geografia pela UFRGS.

Já formou cerca de 130 alunos, através dos cursos de: Licenciatura em Pedagogia pela UFPEL duas turmas; Licenciatura em Matemática 2 turmas; Administração pela UFSC, Ciências Econômicas pela UFSC, Ciências Contábeis pela UFSC. Especialização em Gestão Pública Municipal pela UFSC. E, atualmente, temos uma turma de pedagogia com aproximadamente 32 alunos cursando.

O município de Sobradinho está situado na região Centro-Serra, tem uma área de 130 quilômetros quadrados e uma população estimada de 14.675 habitantes.

O polo de apoio presencial está localizado na Rua Honório Luiz Guerreiro, nº 270, bairro Vera Cruz. No ano de 2012, aconteceram as primeiras formaturas das

turmas de graduação: Agricultura Familiar e Sustentabilidade e Licenciatura em Pedagogia, bem como a formatura da 1ª turma do técnico em Informática e a Conclusão do Curso de Aperfeiçoamento de Políticas Públicas de Gênero e Raça. As turmas de Especializações em Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde e TIC's também concluíram suas atividades no final do ano de 2012.

Em 2013, aconteceram as formaturas das Licenciaturas em Pedagogia, Letras-Português, Geografia, Letras-Espanhol da UFSM e Licenciatura em Matemática da FURG. Durante o ano de 2013, o curso de Educação Continuada Artes em Educação Básica da UFRGS também encerrou suas atividades.

Em dois mil e 2014, primeiro semestre, tivemos a formatura de mais uma turma de Letras Português e de uma turma do Curso Técnicos em Secretariado. No segundo semestre de 2014, aconteceu a formatura da 1ª turma do Bacharelado em Administração da UFSM e da 1ª turma do Curso Técnico em Vendas do IF Farroupilha Campus Santa.

O Polo Regional de Ensino Superior a Distância de Sobradinho conta com os seguintes recursos humanos: - 01 Coordenador de Polo UAB e 01 Coordenador de Polo E-tec; - 02 Técnicos em Informática; - 01 Secretária; - 21 Tutores presenciais; - 01 Auxiliar de Limpeza; - 01 Auxiliar de Biblioteca; - 01 Vigia.

O município de Três Passos está localizado ao Sul do Rio Grande do Sul e possuiu uma população aproximada de 23 973 habitantes.

O polo de apoio presencial está localizado na Rua Cipriano Barata, 239, no Bairro Érico Veríssimo. No decorrer dos dez anos do Polo Universitário Federal de Três Passos, foram ofertados diferentes cursos de graduação:

- PLAGEDER – 1ª turma (Tecnólogo em Desenvolvimento Rural) UFRGS - 2011;
- PLAGEDER- 2ª turma- (Tecnólogo em Desenvolvimento Rural) UFRGS- 2013;
- PLAGEDER-3ª turma (Bacharel em Desenvolvimento Rural) - UFRGS-2018;
- LICENCIATURA EM PEDAGOGIA-UFSM-1ª turma 2011, 2ª turma 2012, 3ª turma 2013, 4ª turma 2015, 5ª turma 2017, 6ª turma 2017, 7ª turma em andamento= 46 alunos matriculados no momento- 2019;
- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – UFSM, 1ª turma 2013 e 2ª turma 2018;

- LICENCIATURA EM FÍSICA-UFSM- 1ª turma 2013;
- ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA-UFSM-1ª turma 2014, 2ª turma 2016;
- LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS – UFSM, 1ª turma 2011, 2ª turma 2013;
- LICENCIATURA EM MATEMÁTICA –UFPeI- 1ª turma- 2013, 2ª turma- 2015, 3ª turma-2017;
- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- UFPeI-1ª turma 2015;
- LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL-UFPeI-1ª turma- 2015 e 2ª turma-2018;
- LICENCIATURA EM GEOGRAFIA- 1ªedição, UFSM- em andamento;
- LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO- 1ª edição-UFSM-em andamento;
- LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA- 1ª edição 30 alunos-UFSM- em andamento;

Além dessas ofertas, o Polo contribui na formação de inúmeros especialistas, que tiveram formação em:

- ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA (UFRGS)- 2 edições;
- ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL (UFRGS)-2 edições;
- ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EM SAÚDE (UFRGS)- 2 edições;
- ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA (UFRGS)-1 edição;
- ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS DIGITAIS –MATEMÁTICA (UFRGS)- 1 edição;
- ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE POLOS (UFPeI)- 1 edição;
- ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO (UFSM)- 3ª edição;
- ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL- (UFSM)-6ª edição;
- ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL-(UFRGS)-2ª edição;
- ESPECIALIZAÇÃO EM COOPERATIVISMO- 1ª edição- em andamento;
- ESPECIALIZAÇÃO EM SOCIOLOGIA (UFSM)-1 edição;

E por fim, o Município de Santa do Livramento localiza-se a 498 km da capital, com uma população aproximada de 77 763.

O polo de apoio presencial se localiza na Rua Rivadavia Correa, Nº 1271, bairro centro. Atualmente, oferta cursos em Licenciatura de Letras /Português, 1 turma de Licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo, todas em parceria com a UFSM e Licenciatura em Geografia pela UFRGS, dispõem de um coordenador, um assistente à docência, três tutores presenciais.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

É muito importante para a compreensão dos procedimentos metodológicos adotados na aproximação empírica com o foco da pesquisa, conhecer os sujeitos que fizeram parte do estudo, bem como quais os critérios elencados para a escolha.

Concordamos com Flick (2009) quando este afirma que a opção por uma amostragem aleatória não garante a representatividade na pesquisa. Esse autor defende a seleção de indivíduos ou grupos que possam contribuir com “novos insights para a teoria em desenvolvimento em relação à situação da elaboração da teoria até então” (FLICK, 2009, p. 120).

Assim, optamos por definir como sujeitos desta pesquisa: cinco tutores presenciais do Curso de Pedagogia UAB/UFSM, e duas turmas de estudantes. Para melhor compreensão e caracterização dos envolvidos, utilizamos as letras T e P, em maiúsculo, significando Tutor Presencial, os quais se diferenciam entre si pela ordem numérica de um a cinco.

Quadro 9 – Sujeitos da Pesquisa

Tutores Presencias	Formação Acadêmica	Atuação Profissional
TP1	- Licenciada em Pedagogia; - Especialização em Gestão Educacional EAD/ UFSM;	- Comércio- Loja de celulares VIVO;
TP2	- Licenciada em Pedagogia - Especialização em Educação Física Escolar	- Rede Municipal de Educação- turma de Maternal II no Município de Esperança e também na Educação Infantil 20 horas no Município de Três Passos;
TP3	- Letras Português / Espanhol e Literatura; - Especialização em Língua Hispânica e Literatura espanhola; - Especialização em Mídias na Educação EAD; - Especialização em Gestão Educacional EAD;	- Educação Básica, sendo 11 anos no ensino fundamental e 6 no ensino médio;
TP4	- Licenciatura em Pedagogia; - Especialização em Mídias na Educação;	- Anos iniciais do ensino fundamental com 3º ano
TP5	- Bacharel em Biologia; - Licenciatura em Pedagogia a distância; - Mestrado em Ensino;	- Educação Básica, 5º ano do Ensino Fundamental com a disciplina de Ciências e no Ensino Médio a disciplina de biologia;

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a definição de critérios para a determinação da amostra, Flick (2009, p. 120) afirma que é necessário “uma limitação bem fundamentada da amostragem. Esses critérios são aqui definidos em relação à teoria. A teoria a ser elaborada a partir do material empírico serve como ponto de referência”. Ou seja, entendemos que, ao definir os sujeitos da pesquisa, precisamos sempre levar em consideração a possibilidade de que a escuta dê conta de responder a problemática estabelecida no estudo.

Considerando que atualmente existem vinte e duas pessoas que desempenham a atividade de tutoria presencial no curso, para dar conta do cronograma da pesquisa, foi necessário delimitar o número de participantes. Assim, definimos que cinco dos tutores seriam convidados a participar da investigação. O critério para seleção dos mesmos foi estabelecido através da escolha dos tutores presenciais que atuam há mais tempo no curso.

No decorrer da coleta, achamos interessante para compor o quadro dos sujeitos da pesquisa ouvir duas turmas de estudantes, procurando verificar o que pensam sobre a importância do tutor presencial, as relações estabelecidas com estes sujeitos e as possíveis influências dos mesmos nos processos de aprendizagem.

4.3 COLETA DE DADOS

Na realização de uma pesquisa, além de uma organização sistemática, é importante ter clareza sobre como serão coletados os dados, definindo quais instrumentos irão compor esta parte da pesquisa, pois utilizar o método adequado propicia o alcance dos objetivos.

Sendo assim, os instrumentos de coleta de dados foram constituídos a partir de entrevistas semiestruturadas com tutores presenciais do curso de Pedagogia EAD/UFSM e com discentes do curso.

Vale ressaltar que a escolha da entrevista como um dos instrumentos de coleta se deu, primeiramente, por ser uma das formas onde há uma maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, possibilitando a organização de um ambiente prazeroso de diálogo que objetiva a busca de informações pertinentes à temática e ao que se pretende descobrir.

Assim como Triviños (2008), entendemos que a entrevista para dar conta do que se propõe precisa estruturar-se em tópicos. Por isso, optamos pela utilização da entrevista semiestruturada e por tópicos, definida como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Portanto, a entrevista favorece a pesquisa no momento em que, de forma organizada e semiestruturada, auxilia na troca de informações da realidade, possibilitando acrescentar novas perguntas a um roteiro preliminar, ou excluí-las, de acordo com os objetivos do estudo, considerando o nível de aprofundamento e clarificação dos pontos relevantes da mesma.

As entrevistas foram previamente agendadas, gravadas na íntegra, transcritas e devolvidas aos participantes para que pudessem acrescentar ou retirar elementos que considerassem pertinentes.

Os participantes foram informados acerca da divulgação dos resultados em meios ligados à Educação, respeitando o anonimato dos sujeitos. Para tanto, tivemos o cuidado de seguir todos os procedimentos que são exigidos pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, além de solicitar aos integrantes do estudo a assinatura de um termo de apresentação e livre esclarecimento a respeito do trabalho realizado (Apêndice A e B).

Diante disso, apresentamos o quadro que contém a estrutura da entrevista realizada com os tutores presenciais.

Quadro 10 – Estrutura da Entrevista

Roteiro de entrevista: Tutor Presencial

I - IDENTIFICAÇÃO DO TUTOR: formação acadêmica, atuação profissional, tempo de exercício profissional na docência, experiência anterior em educação a distância, cursos de capacitação em EAD.

II - ATUAÇÃO COMO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

1- Fale sobre os motivos que o levaram a se candidatar à tutoria presencial.

2- Você tem conhecimento da legislação que ampara o trabalho dos tutores presenciais nos polos de apoio, no âmbito da UAB e do curso de Pedagogia EAD/UFSM?

3-Comente quais são suas atribuições enquanto tutor presencial?

4-Fale sobre sua rotina de trabalho no pólo.

-Horários, atividades que realiza, como mantém contato com os discentes?

-O que você destacaria como ponto positivo?

-O que você destacaria como ponto negativo?

5-Como você descreve sua relação dentro do curso de Pedagogia UAB/UFSM?

a) Com a coordenação do curso;

b) Com o coordenador do polo;

c) Com os docentes;

d) Com os tutores a distância;

e) Com os discentes;

6-Desde o início de seu trabalho como Tutor Presencial, realizou algum tipo de formação (capacitações, por exemplo), que contribuíram para esta prática docente?

7-A partir das suas experiências como Tutor Presencial, você poderia apontar seus maiores sucessos e suas maiores fragilidade ao desenvolver este trabalho?

8-Em seu entendimento, quais as implicações do seu trabalho na aprendizagem dos discentes?

9- Na sua percepção, o que seria necessário ter como subsidio (manual, curso de formação, formação continuada, protocolo) para desenvolver o trabalho de Tutor Presencial nos polos?

10-Deseja acrescentar algo que não foi contemplado anteriormente?

Fonte: Elaboração da autora.

A partir desse primeiro movimento de coleta de dados, achamos necessário realizar uma escuta reflexiva com duas turmas de discentes do curso de Pedagogia

UAB/UFSM, indo ao encontro do problema geral desta pesquisa, bem como de seus objetivos específicos, ao entendermos que eles são parte fundamental do processo e possuem grandes contribuições às análises que fundamentam a conclusão e o produto final.

A escuta reflexiva realizada com estes discentes partiu do recorte do método denominado sessão reflexiva, que, definido por Ibiapina (2008), pode ser entendido como algo que vai além da observação, pois o pesquisador busca seus dados através de longas conversas em pequenos grupos. Corroborando com esta definição, Santos (2011) complementa que esta é “um espaço de reflexão colaborativa sobre as práticas de ensino e aprendizagem, buscando descrevê-las, informá-las, confrontá-las e, quiçá, reconstruí-las”.

Sendo assim, optamos por usar uma nomenclatura baseada na palavra escuta e não na palavra sessão, devido a pesquisa ser voltada diretamente para os tutores presenciais como sujeito principal, e os discentes entendidos como um complemento para corroborar com os dados coletados. O enfoque do tema que foi base para a escuta é mantido, quando deixamos a palavra reflexiva na titulação da escuta feita, por acreditarmos que durante o momento realizado com os discentes, foi de extrema importância que pudessem refletir sobre o que estavam relatando e vivenciando. Por estarmos diante de uma busca incessante para descrever, informar e confrontar a escuta reflexiva tornou-se a ferramenta adequada para que obtivéssemos resultados que serão detalhados ao longo da pesquisa.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de constituirmos um trajeto metodológico em busca de respostas para nossas questões de pesquisa, optamos pela Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), pois aprofundamos a compreensão dos fenômenos sobre os quais nos propusemos investigar, e não apenas testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa.

Numa perspectiva qualitativa, esse método pode contribuir para a compreensão do processo em análise, à medida que tem por objetivo apresentar o surgimento de novas compreensões realizadas através dos textos, neste caso, as entrevistas transcritas. Esse material se constitui em um conjunto de significantes, o qual a partir da análise desenvolvida pelo pesquisador pode produzir novos

significados com base em teorias e conhecimentos existentes. Como explicam Moraes e Galiazzi:

A metodologia da análise textual discursiva é um caminho do pensamento do pesquisador. Como tal, —é um processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto determinado de partida ou chegada. Por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode ser dirigido de fora, mas precisa ser construído no próprio processo, pelo sujeito. Ao mesmo tempo esta metodologia confere ao pesquisador ampla liberdade de criar e se expressar (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 166).

Esse procedimento de análise requer rigorosidade e atenção, pois se trata de um processo construído pelo pesquisador através da relação que o mesmo estabelece com os dados coletados e o referencial teórico que embasa o estudo. Por ser singular e dinâmico, o pensamento necessita que haja uma ligação concreta do que se escuta com o que se vive na própria prática enquanto sujeito inserido no processo.

É pertinente destacar que esta forma de análise divide-se em três etapas, que se propõem a realizar a compreensão dos dados obtidos através dos instrumentos aplicados na coleta. Essas etapas, segundo Moraes e Galiazzi (2007), são as seguintes: a) unitarização e desmontagem dos textos; b) categorização; c) produção de metatextos.

A primeira etapa ocorre quando desconstruirmos o texto, dividindo-o em unidades de significados, o que Moraes e Galiazzi (2007) denominam de unitarização ou desmontagem dos textos. Os autores entendem que:

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende merecem ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 115).

Portanto, podemos dizer que estas são as mensagens mais significativas do texto analisado, ainda que exista a possibilidade de que, no decorrer da leitura, surjam novas e importantes unidades que venham a compor o conjunto da pesquisa, exigindo atenção para os textos que compõem o corpus da análise.

A segunda etapa refere-se ao que Moraes e Galiazzi (2007) chamam de categorização. Trata-se da organização de categorias, as quais podem vir a ser

reagrupadas frequentemente sempre que o pesquisador achar pertinente. É o momento onde os textos começam a ser analisados detalhadamente, partindo de unidades para a totalidade das unidades e delas construindo categorias nas quais unem-se informações equivalentes. Sendo assim, a categorização:

Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 75).

Ou seja, esta etapa privilegia a construção de categorias partindo de unidade menores que possuem dados semelhantes e/ou diferentes, resultando na elaboração de um conjunto de fatores que compõem a pesquisa; em um primeiro momento a categorização tem como característica a indução do pesquisador, mas, no decorrer da análise, existe a possibilidade de também trabalharmos de forma dedutiva. Ainda podemos afirmar que as categorias podem mudar constantemente à medida que a pesquisa for evoluindo, uma vez que emergem do contexto pesquisado e da elaboração organizada das análises.

A terceira e última etapa de análise se refere ao que Moraes e Galiazzi (2007) denominam de produção de metatextos:

Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

Este é o momento onde são exploradas as categorias finais da pesquisa e onde a construção de textos se torna a característica central desta metodologia. Torna possível ao pesquisador construir conclusões e novas indagações referentes à temática, possibilitando um conhecimento estruturado e organizado conforme a suas concepções e relações estabelecidas com as teorias estudadas e analisadas.

Ao submeter os dados da pesquisa a essas etapas de análise, três grandes categorias surgem como significativas para nosso estudo: a percepção que os sujeitos têm acerca do trabalho do tutor presencial; as relações/interações entre os sujeitos implicados nos processos de ensino-aprendizagem em EAD e a influência do tutor presencial nos processos de ensino e aprendizagem.

5 REFLEXÕES ACERCA DOS SIGNIFICADOS QUE EMERGIRAM DO CORPUS

Neste capítulo, será apresentada a sistematização de como foi organizada a categorização dos dados analisados, a qual partiu das entrevistas realizadas com cinco tutores presenciais e duas turmas de alunos, ambos do curso de Pedagogia UAB/UFSM. A seguir, apresentamos as categorias que emergiram a partir de uma análise do material disponível neste estudo:

- **PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ACERCA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO TUTOR PRESENCIAL:** relacionada com a rotina que o tutor presencial desempenha nos polos de apoio; bem como com o que ele diz que faz e pensa fazer, e o que o estudante pensa e diz que sabe sobre a atuação do tutor; também, a questão de atribuições elencadas na legislação que embasa esta atuação e a parte financeira sobre o valor recebido em proporcionalidade a suas atividades desenvolvidas nos polos de apoio presencial.
- **RELAÇÕES/INTERAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS IMPLICADOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EAD:** explicita a relação estabelecida através das interações entre os sujeitos envolvidos diretamente com a prática pedagógica no curso de Pedagogia UAB/UFSM. São eles: coordenação do curso, docentes, tutores presenciais, tutores a distância e discentes com matrículas ativas.
- **INFLUÊNCIA DO TUTOR PRESENCIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM:** relacionada com a influência que ocorre em consonância da atuação do tutor presencial com os discentes, no que diz respeito à motivação, organização do tempo, apoio emocional, apoio tecnológico, uso das redes sociais, e possíveis fragilidades que surgiram através das falas dos sujeitos e que possuem interferência direta com o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a estruturação categórica citada acima apresenta os aspectos elencados no decorrer da pesquisa, bem como sua triangulação de dados para se chegar a um resultado, capaz de ser um estudo que possibilite uma intervenção no contexto emergente da educação a distância através de seu produto final, configurado como um ambiente colaborativo de aprendizagem.

5.1 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ACERCA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO TUTOR PRESENCIAL

Quando nos remetemos às atribuições do tutor presencial desenvolvidas no polo de apoio, podemos destacar que suas rotinas variam conforme as organizações próprias de cada contexto. O tutor presencial realiza tarefas significativas que podem ir além de suas obrigações, já que sua prática docente pode ser capaz de motivar e incentivar a trajetória acadêmica até a conclusão do curso.

Ser tutor presencial abrange uma função mais ampla, embora saibamos que há uma diferença entre o que se deve fazer, e o que realmente se faz. Entendendo a dinâmica da tutoria desta forma é possível destacar que existem diferentes atuações desses profissionais, bem como, diferentes perfis de turmas no mesmo curso EAD.

O engajamento dos alunos no curso nem sempre está relacionado à presença do tutor no polo, pois vivenciamos diferentes realidades. Em cada turma, o perfil dos estudantes muda, e em polos nas cidades do interior observamos a frequência diária dos alunos devido às suas particularidades, como o fato de não possuírem computador em casa e nem internet de qualidade.

Em outros polos, as necessidades são diferentes, e o perfil das turmas são de alunos, muitas vezes, que realizam a segunda graduação, dispendo de maior vivência na área acadêmica e, por consequência, maior autonomia para estudarem sozinhos. Fazendo com que o estudante não participe das atividades propostas presencialmente, apenas das avaliações obrigatórias.

Sendo assim, Behar (2013) afirma que, independentemente disso, a intenção do tutor nos cursos a distância é:

[...] promover qualidade na educação por meio do suporte ao aluno, ocupando, desse modo, um espaço indispensável nessa modalidade. A tutoria não significa apenas dar atenção, também é realizar uma orientação acerca da aprendizagem do aluno de forma organizada e planejada (BEHAR, 2013, p. 160).

Assim, dentro do curso de Pedagogia UAB/UFMS, o tutor presencial exerce uma prática docente particular, e para isto deve estar ciente do amparo legal que sinaliza suas atribuições. É de extrema importância que tenha suas atividades definidas.

Conforme a organização do sistema Universidade Aberta do Brasil, projeto que estrutura o curso de Pedagogia UAB/UFSM, o tutor presencial possui atribuições definidas por uma legislação específica, que envolve desde uma rotina até concepções na realização de atividades que qualificam suas atribuições.

Dentre esta rotina, ouvindo os tutores presenciais, sujeitos da pesquisa percebemos que:

“Ah, a legislação nem toda, não tenho conhecimento, mas eu tenho ciência das atribuições do tutor nas atividades do polo, isso eu tenho porque foi nas orientações, na página do curso, e também foi passada pela coordenadora.” (TP1)⁵

“Não, na verdade assim a gente sempre busca conhecer alguma coisa, né, já li sobre isso gente acompanha essas coisas de governo, mas assim das legislações que amparam para te dizer bem assim o que eu sei né, sobre elas, não sei muita coisa né. Claro né, que a gente tá sempre se formando, lendo, sei que o polo é mantido assim, que isso é uma preocupação né, cada troca de governo a gente não sabe o que vai acontecer, e assim pra gente essa questão da legislação vem um pouco falho, sabe, nós fazemos o que deve ser feito.” (TP2)

“Sobre a legislação, praticamente não conheço. Na verdade, seria bom que soubéssemos, mas acontece que pouca coisa tenho lido sobre o âmbito da UAB, sei alguns fatos quando ouço no cotidiano sobre os cursos EAD, ou sobre alguma nota em sites anunciado pela CAPES. Sobre leis especificamente, posso dizer que desconheço.” (TP3)

Primeiramente, a partir destas, podemos destacar na fala de TP2 que há uma preocupação com a inconsistência das políticas da UAB, já que vivenciamos um projeto de governo e não uma política implementada que garanta direitos e permanência nos moldes organizacionais que já possui.

Este fato nos faz acreditar que o sistema UAB sofre consequências de um cenário incerto e nebuloso, onde a Educação não é vista como prioridade, assim como a universalização ao acesso que, especialmente no ensino superior público e gratuito, está ameaçada.

A partir das falas analisadas, percebemos que os tutores presenciais não compreendem suas atribuições segundo a legislação. Para esses sujeitos, a linguagem é confusa e não especificam objetivamente o que faz o tutor presencial. Assim, muitas vezes, pautam seu trabalho no que lhes é repassado pela

⁵ Optamos por usar fonte em itálico, toda vez que utilizamos a fala dos sujeitos da pesquisa. Tutores presenciais e turmas de discentes, ambos do curso de Pedagogia UAB/UFSM.

coordenação do curso, em algumas formações que participaram e em informações nos sites de pesquisa aos quais têm acesso, como o da própria UAB.

Ao refletirmos sobre o posicionamento de alguns desses profissionais, preocupa-nos a percepção de que, ao mesmo tempo em que expressam desconhecimento sobre as políticas que regulamentam a função, não demonstram interesse em buscar informações sobre ela em canais que podem informá-los sobre suas atividades, tais como plataforma CAPES, SISUAB, aplicativo de pagamento das bolsas, assim como comunidades de tutores nas mídias sociais, na qual possuem objetivos e assuntos em comum.

Não podemos deixar de problematizar se isto não se relaciona com a forma como os tutores encaram a atividade: apesar da consciência da importância do trabalho, não é a atividade que define sua carreira, por exemplo.

“Eu trabalho durante o dia todo na escola, é puxado, nossa rotina em sala de aula não é fácil, mas é o que nos dá o maior sustento financeiro, a bolsa recebi pela tutoria vem complementar a renda”. (TP2)

“A tutoria tem que ser no turno da noite, porque durante o dia eu trabalho no município como professora concursada 60 horas, então este é único horário que posso estar lá, e também facilita para os alunos porque a maioria trabalha durante o dia”. (TP4)

“a bolsa da tutoria me ajuda bastante, é um complemento, apesar de as vezes ficar pesado trabalhar 60 horas, mas esta é nossa realidade enquanto professora”. (TP5)

Fica evidenciado nas falas que a tutoria vem a ser um complemento financeiro e uma compensação a mais de carga horária trabalhada. A grande preocupação visualizando este cenário é tentar compreender realmente se há tempo para busca de formação continuada, sendo que, na maioria das vezes, o tutor realiza uma carga horária semanal de 60 horas, muitas vezes, devido à necessidade financeira.

Segundo Tardif (2002), a formação inicial dos docentes não fornece todos os subsídios para que ele dê conta dessa realidade, principalmente, pelo fato da rapidez nas mudanças da sociedade. Por isto, os profissionais que atuam na educação devem estar constantemente em busca da formação continuada e de aprimoramentos que contemplem a sua práxis. Isso não é de fato obrigatório, mas deve partir do entendimento sobre a necessidade de se aperfeiçoar e estar atualizado.

Fica visível, nas falas abaixo, que os sujeitos sentem a necessidade de possuir um maior conhecimento sobre as questões legais que amparam sua atuação dentro do curso, e embora possuam uma comunicação ativa com a coordenação do curso por meio de grupos de whatsapp, foi possível observar que há vontade de mais encontros de formações para tal finalidade:

“Justamente pelo fato de não ter conhecimento sobre, acredito que seria necessário algum formação continuada com este objetivo.” (TP1)

“Seria maravilhoso se tivéssemos algum curso específico, somente entre nós tutores presenciais né, para discutirmos estas questões.” (TP2)

“[...] tínhamos que ter formações para isso.” (TP5)

Outro aspecto evidenciado na fala dos sujeitos foi a necessidade que eles têm de realizar as formações continuadas, o que faz parte de suas vivências como professores. Tendo em vista que, conforme os critérios para seleção de tutores presenciais, ser professor do ensino básico é um dos requisitos obrigatórios.

Percebemos nessas falas que a visão geral que os sujeitos possuem está diretamente ligada às questões do próprio ensino na educação básica, quando buscam soluções para sua nova atuação através de modelos antigos. Cabe destacar ainda que esperam este subsídio por parte da coordenação do curso ou do próprio polo de apoio, sem jamais mencionar a intenção própria de realizar a busca em torno do aprimoramento de suas atividades de tutoria.

Verificamos, também, que ao citarem a formação como um subsídio, consideram somente um momento para com os pares, e não algo que deva envolver todos os sujeitos que fazem parte do processo de ensino nesta modalidade; corroborando com isto, Mill (2014) afirma que, na EAD, a docência presencial pode ser dividida com o conjunto de outros atores, levando em consideração uma nova configuração de docência.

Ou seja, se a formação apropriada para tutores for compartilhada com outros sujeitos envolvidos nesta modalidade, teremos o que se nomeia de polidocência, a qual se refere a toda a equipe envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Assim, parece um equívoco pensar um momento formativo unilateral, onde não sejam oportunizados, também, espaços de interação entre os demais membros da equipe de tutores.

Apesar do entendimento da importância da formação, a única menção das tutoras entrevistadas foi através da indicação da realização de um curso de capacitação para assumir a tutoria. O mesmo tinha carga horária de 40 horas a distância, com um encontro presencial obrigatório de avaliação realizado na sede da UFSM. As tutoras contam que:

“Sim, no curso a gente trabalhou com as diretrizes, enfim, as atribuições do tutor presencial e eu busquei também logo quando eu vi o edital, que eu me escrevi, eu busquei saber como funcionava o trabalho, enfim, busquei saber o regimento da Educação a Distância, até para me nortear no curso também, e informações sobre a universidade”. (TP4)

“...a única formação voltada para a tutoria, foi o curso que realizei no NTE, o que inclusive era requisito obrigatório para entrar. (TP1)

“só fiz o curso de tutoria no NTE, mas não aprendemos nada em específico para nossa atuação, ele discutiu coisas gerais de tutoria.” (TP5)

Nestas falas, os sujeitos sinalizaram que possuem, na maioria das vezes, uma única formação, a qual era obrigatória para trabalhar na tutoria quando realizaram a seleção. Mas que esta não agregou um valor substancial para a sua atuação, por se tratar de uma explanação mais voltada para um contexto geral de tutoria, ambiente virtual de aprendizagem e por compreender apenas questões de acesso.

Atualmente, o curso de capacitação já não é mais requisito obrigatório para assumir a tutoria presencial pelas normativas da Capes. O que já era praticamente pouco diante da demanda hoje se coloca ainda mais frágil, pois, entre os que se apresentam para assumir a função, há aqueles sem o mínimo de instrução desejável para uma prática de qualidade na educação a distância.

Soma-se a isso um desinteresse cada vez maior na busca pelas vagas de tutoria em função da situação política em que está imersa a educação no país: as incertezas em relação à continuidade do programa, a falta de reajuste nas bolsas, o número de cotas pagas anualmente pelos cursos. Tudo faz com que o número de candidatos e candidatas às vagas de tutoria nos polos se reduza cada vez mais. Assim, de acordo com dados da coordenação de tutoria do curso de Pedagogia, neste último processo seletivo para tutor presencial, dos quatro tutores selecionados, dois não tinham conhecimento algum acerca do ambiente virtual de aprendizagem.

Outro aspecto relevante que emergiu nesta categoria está ligado à questão financeira, quando TP4 relata:

“Eu não tenho muito conhecimento em relação até a questão financeira das bolsas, que como eu já venho de uma caminhada de educação a distância né, de tutoria, a bolsa, na época a gente, era 600 na educação especial, era 2010, 600 reais a bolsa, aí em seguida já passou para 675 reais, a figura do tutor ela é permanente, mas a questão da bolsa ela ficou praticamente estagnada nesta questão da valorização salarial também. Realmente teve só este acréscimo e não mudou mais”. (TP4)

“Acho muito pouco o que ganhamos, pelo o que fizemos no curso, mas não sei dizer porque é somente isso, mas é algo a se mobilizarmos para questionar”. (TP3)

Este fator é algo que precisa ser levado em consideração, pois podemos definir a remuneração recebida pelo tutor, de forma geral, como um valor que está defasado. Passados 11 anos desde a implementação do Sistema UAB, os valores das bolsas foram reajustadas apenas uma vez, em 2009. Se considerarmos que a bolsa iniciou no valor de 600 reais em 2008 e hoje atinge o valor de 765 reais, proporcionalmente, o aumento foi, em média, de 15 reais por ano.

É necessário ressaltar também que este valor recebido não tem continuidade, ou seja, se recebe apenas durante os períodos letivos vigentes, totalizando apenas oito meses do ano. Consequentemente, este tutor presencial precisa ter outras atividades, o que pode sim influenciar na qualidade de sua atuação como tutor presencial, já que, como evidenciado na pesquisa, seu contato com os estudantes não se limita apenas à atuação física no polo.

A educação a distância, como a Educação em geral, apesar de ser uma modalidade diferenciada, não deixa de ter importância quanto a valorização dos profissionais implicados no processo de ensino-aprendizagem, fator que precisa ser discutido e debatido para futuras análises, onde haja interesse e fôlego para transformações. Sabemos que não é algo simples, mas que precisa de planejamento, organização e investimento, mas que precisa que se preservem as iniciativas que gozaram êxito e se evite a implantação de um sistema de massificação e barateamento.

Mesmo na condição de bolsistas, considerando a importância da função que desempenham junto aos estudantes nos polos, pensamos que os tutores deveriam ser mais valorizados. O baixo valor da bolsa e o número reduzido de cotas pagas anualmente fazem com que a rotatividade de tutores nos polos aumente,

desfavorecendo os vínculos estabelecidos com as turmas. Quando, no início do Sistema UAB, os tutores recebiam doze cotas anuais, e as bolsas não estavam tão defasadas, o índice de desistência desses sujeitos era muito menor, de acordo com a coordenação de tutoria do Curso de Pedagogia. Era comum um tutor acompanhar a turma do ingresso até a formatura. Atualmente, há turmas que estão no terceiro e quarto semestre que já trocaram de tutor presencial duas vezes.

Sobre como percebem e organizam a rotina de trabalho, alguns entrevistados trazem que:

“Bem, ah eu trabalho no turno noturno, porque a maioria dos alunos trabalham no diurno, então não teria o porquê vir no diurno, então a gente tá no polo disponível a partir das 18 horas, nos dias que eu estou aqui a gente organiza grupo de estudos, esses grupos de estudo que a gente faz, eu sento com a turma, a gente abre disciplina por disciplina, lê, conversa sobre a atividade que tá sendo solicitada” (TP1)

“Grupos de estudos, seminários, algumas vezes seminários acadêmicos, encontros aqui no polo e também avaliações presenciais, são atividades que a gente mais realiza e quando tem aulas presenciais.” (TP2)

“Minha rotina no polo nem sempre é com estudante, vou ao polo mais para cumprir a carga horária mesmo, porque as estudantes vem ao polo uma vez na semana, e algumas das alunas devido ao trabalho nem vem. Então, vou ao polo, levo meu próprio computador porque o que há no polo pra tutora não funciona, acesso o MOODLE do meu computador mesmo. No MOODLE olho se as estudantes estão acessando e realizando as atividades, quando vejo que alguma aluna está atrasada nas atividades envio mensagem motivando, perguntando como ela está. Acompanho as disciplinas de modo que realizo as leituras indicadas e assisto os vídeos, para quando me reunir com as estudantes saber conversar sobre as atividades. Estou sempre verificando o andamento da turma a fim de que ninguém desista e formem-se boas profissionais.” (TP3)

“Eu estou de noite no polo, três vezes por semana, mas atendo praticamente 24 horas por dia, porque quando os alunos precisam e me enviam mensagens eu sempre respondo.” (TP4)

“Os meus horários são a noite, verifico as disciplinas, vejo o que tem, dou os alertas para os alunos nas questões das atividades, das postagens, aquele aluno que eu não vejo com tanta frequência ali. Eu venho três noites, segunda, terça e quarta e elas pouco me procuraram, a gente tentou marcar dois ou três encontros da turma para pensar em um semana acadêmica, vieram cinco ou seis alunas, e aí quando a gente promove o encontro de grupo de estudos, alguma coisa assim, nas vésperas das avaliações também, teve noite que vieram três alunas, sabe, normalmente, o máximo que vem é cinco alunas.” (TP5)

A partir dos relatos acima, podemos entender como funciona a rotina dos tutores presenciais no polo de apoio, como organizam seu tempo e como acontece o cumprimento às suas atribuições. E isso corresponde ao compromisso de estarem

no polo três vezes por semana, prioritariamente, no turno da noite, pelo fato dos estudantes trabalharem durante o dia; além disso, estar presente em todas as atividades presenciais, como provas, reuniões com a coordenação e demais programações que ocorrem no início de cada semestre letivo, de acordo com cada polo de apoio.

Além do apoio tecnológico, apesar das orientações sobre sua função serem diferentes no Curso de Pedagogia UAB/UFSM, muitas vezes, o tutor presencial também responde dúvidas referentes aos conteúdos das disciplinas, conforme será discutido com maior profundidade na terceira categoria.

Dentre a discussão realizada aqui, há também algumas fragilidades encontradas através das falas dos tutores, quando percebemos que eles se dispõem a estar presentes, mas ainda há mínima participação dos estudantes nos polos de apoio, interagindo fisicamente com os tutores presenciais. Característica esta que, por um lado, é visivelmente positiva, porque isso acontece com as turmas que estão, geralmente, pelo terceiro e quarto semestre, significando que já possuem certa autonomia nos estudos. Ou até mesmo uma organização diferenciada, que possibilita maior independência no seu processo de ensino-aprendizagem, como as falas seguintes confirmam:

“...teve até dias que elas, tipo 15 confirmaram que viriam, chega aqui uma começa mandar mensagem, ai gurias não vai dar, não sei o que, a outra mas é melhor, a se a fulana não vai também não vou, sabe? (sim) ai acaba que tu fica, ai poxa vida, de novo, queria reunir elas. Ai tu acaba dando recado, mandando tudo pelo grupo porquê do whats.” (TP5).

“... sinto que os alunos vêm ao polo com mais frequência nos primeiros semestres, depois aparecem somente nas atividade presenciais, quase sempre...” (TP3)

Sendo assim, destacamos que este fato contribui com o processo de ensino-aprendizagem, afinal, os alunos se sentem mais independentes. Visto que são capazes de realizar as tarefas específicas sem necessitar da dependência total do tutor presencial.

Porém, ao contrário desta ideia, podemos interpretar os seguintes relatos:

“Percebo que, o aluno que frequenta o polo mais vezes tem melhor aproveitamento, a gente pode ver no seu desempenho mesmo.” (TP1)

“O aluno que vem sempre ao polo, nunca pega exame, então acredito que ele tem uma melhor aprendizagem, porque estabelece uma rotina mais firme com seus estudos.” (TP3)

“Nossos alunos costumam sumir a partir do terceiro semestre, porque aí eles já se entendem mais dentro do ambiente e na própria educação a distância; mas aqueles que vem sempre, são os que não encontramos nos dias de exame.”(TP4)

‘[..]os alunos que vem no polo, são os que percebemos através do Moodle, que entregam as atividades em dia e que fazem tudo conforme as datas corretas, e assim, acabam tendo um melhor aproveitamento no curso.’ (TP5)

Com isso, notamos que o processo de ensino-aprendizagem está ligado diretamente ao fazer docente que o tutor presencial realiza nos polos de apoio. Pois é através da rotina de atividades estabelecidas, e em relação às suas atribuições, que consegue estruturar mecanismos nos quais os alunos desenvolvem melhores condições significativas de aprendizagem.

Apesar da educação a distância ter esta característica do aluno ser sujeito ativo, e também mais autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem, estas falas acima relatam que a presença do tutor presencial ainda é umas das principais responsáveis pelo êxito do estudante. Pois o aluno que frequenta mais o polo consegue realizar as tarefas dentro dos prazos, tem maior facilidade no entendimento do conteúdo, o que gera benefícios, como o fato dele não necessitar de exames, ou então o seu sucesso, quando possui notas maiores em relação aos demais que não frequentam o polo assiduamente.

Para complementar, acrescentamos algumas falas das turmas de discentes que participaram da pesquisa, corroborando com as discussões da categoria, quando expressam que:

- *“[..]termos um tutor presencial no polo, é o que faz a diferença, porque junto com nós ela consegue organizar os grupos de estudo e auxiliar no que precisamos” (TD1)*
- *“[...] eu sei que nosso curso é a distância, mas faz muita falta ter aquele contato com alguém, então o tutor presencial é a pessoa que vai poder esclarecer nossas dúvidas e ajudar nas dificuldades” (TD1)*
- *“...nossa tutora conseguiu estabelecer uma rotina em nós, porque assim temos o compromisso de vir no polo, no mínimo três noites ”. (TD1)*
- *“É muito bom tu poder vir ao polo e encontrar alguém disposto a te ajudar, sabe, e caso a tutora não pode, ou não saiba, ela ajuda e busca com a gente.” (TD1)*

- *“...ela nós dá um gás toda vez que viemos ao polo, e isso faz a diferença porque conseguimos estar melhores para aprender”. (TD1)*
- *“Apesar da gente ter na cabeça que a tutora não vai poder nos ajudar, às vezes, naquela dúvida específica do conteúdo, ela nos ajuda a entrar em contato com o tutor a distância, nos incentiva a mandar mensagens e ter contato, até com os professores.” (TD2)*
- *“é importante o tutor estar presente no polo porque fica mais fácil organizamos os trabalhos em grupo e também, muitas vezes eles nos ajuda a formular perguntas para o tutor a distância, auxiliando na nossa dúvida.” (TD2)*
- *“Há uma grande diferença no aluno que vem ao polo, participa, frequenta, do aluno que não tem esta oportunidade de estar aqui, porque o aluno que frequenta é mais investigador, ele é pesquisador, é mais preocupado com o contexto todo do curso e então é a grande a diferença”. (TD2)*
- *A gente ter a segurança da presença da tutora no polo para nos ajudar é importante, mesmo que sem ter combinado tu poder ir no polo e ela estar lá para te ajudar nos dias que deve estar é importante, porque tu abre uma coisa do ambiente em casa e tu não pensa que vai ter que ir no polo, mas aí a dúvida é muito gritante e sabe que pode recorrer a tutora presencial.” (TD2)*
- *“...eu sei que nossa tutora está no polo as terças, quartas e quintas-feiras disponível para nos atualizar, e isso nos dá suporte”. (TD2)*

A partir desta categoria, refletimos sobre a atuação do tutor presencial na modalidade da educação a distância, e também sobre o que envolve diretamente suas atividades no polo de apoio presencial. Percebemos que a presença física deste sujeito pode realmente significar a diferença entre o insucesso e o êxito acadêmico dos estudantes do curso de Pedagogia UAB/UFSM, pois, além de ser a figura que representa o docente, realiza a mediação no processo de ensino-aprendizagem.

As atividades realizadas pelo tutor presencial no polo de apoio, seu compromisso com a carga horária, e além disso, sua disponibilidade para atender os estudantes através de outros meios, em horários variados, fazem a diferença na atuação frente às demandas vivenciadas em cada contexto, fazendo com que sua rotina de trabalho seja mais complexa e ampla do que deveria ser segundo a legislação, evidenciando mais uma vez que a remuneração também não está condizente com suas atividades.

5.2 RELAÇÕES/INTERAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS IMPLICADOS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EAD

Segundo Piaget (1976), as interações são indispensáveis para a assimilação e acomodação do que é aprendido, ocasionando a internalização, e, como consequência, um processo significativo, entendido como crucial para uma aprendizagem real. Esses processos ocorrem independentemente das diversas modalidades educacionais que possuímos.

Partindo destes conceitos, nesta categoria destacamos que as relações/interações dentro do curso de Pedagogia UAB/UFSM se dão através do contato. Seja virtual ou presencial entre os sujeitos implicados, os quais, de uma forma geral, correspondem aos docentes, tutores a distância, tutores presenciais, estudantes e coordenação do curso.

Conforme Mill (2014):

É preciso ressaltar que essas interações diferem das interações encontradas em outras profissões; raros profissionais enfrentam situações diárias em que têm que interagir, ao mesmo tempo, com tantos indivíduos com necessidades tão variadas. Mesmo assim, a interação com os alunos é apenas uma das várias ações docentes (MILL, 2014, p. 90).

Sem dúvidas, a prática docente é uma das atividades que mais possui relações e interações ao mesmo tempo, pois estar em uma turma já demanda a necessidade de saber como agir frente à heterogeneidade dos estudantes, e também, com a equipe gestora das instituições. As relações são responsáveis por grande parte dos processos que ocorrem, sejam eles presenciais ou virtuais.

Sendo assim, a partir das entrevistas semiestruturadas, através de um direcionamento realizado para as falas que correspondiam aos tipos de relações que existem entre esses sujeitos, ao perguntar especificamente a cada tutor como viam sua relação com a coordenação do curso, ficou evidente que:

“[...]Jeu me sinto muito bem no curso, sempre que a gente precisa a profe Andreia é muito parceira então a gente tem uma relação muito boa, eu vejo que a relação com o curso é maravilhosa, sabe, que nem eu te disse embora a gente não se encontre tanto, mas pelo fato de conhecer.” (TP2)

“Ai, muito boa também, minha relação com coordenação do polo, e a Jane, depois que a Jane entrou a gente sentiu mais seguros assim em relação a isso a essa proximidade com o curso sabe, depois que a Jane assumiu aqui a coordenação do polo essa relação ficou bem mais estreita sabe, até

nossas assim que às vezes nem eram necessárias, então essa proximidade ela ficou bem melhor, e minha relação assim com a coordenação é muito boa, é muito tranquila.” (TP3)

“Eu descrevo que, eu acredito... se já muito bem interativa, acho que é palavra tem ... muito interação com a coordenação, tanto com a coordenadora, quanto com os que atuam dentro da coordenação, enviando mensagens ali por e-mail, quando eu tenho dúvidas, ou dúvidas em relação a alguma situação principalmente em época de prova mesmo né, ou algum aluno que tenha que mandar algum atestado que não fez a prova, ou que tenha que fazer em um dia de substitutiva, então algumas coisas geralmente neste período que surgem mais dúvidas né, e sempre estou prontamente, eles me enviam alguma resposta né, eu friso mais a questão das provas mesmo, mas no todo assim eu tenho alguma dúvida, surgiu alguma situação, eu passo um e-mail para coordenação e prontamente me seguidinha eu já tenho um retorno tem bastante diálogo né, tanto no virtual ali pelo ambiente, o ambiente eu digo e-mails, que a coordenação é mais por e-mails ou quando vem né presencialmente me Livramento.” (TP4)

“Com a coordenação do curso, eu digo, com a sede lá em Santa Maria: Sim também, bem tranquilo, sempre quando eu tenho dúvidas, que as alunas me perguntam que não competem a mim ou que eu não sei responder, entro em contato com a coordenação, já a resposta é imediata, bem tranquilo.” (TP5)

Com isso, comprovamos que, de uma forma geral, todos os tutores possuem uma boa relação com a coordenação do curso, as interações, geralmente, acontecem de forma harmônica e ambas as partes apresenta uma linha de comunicação muito ativa e contínua. Este suporte é importantíssimo para a atuação do tutor presencial no polo de apoio e também para a própria coordenação, pois boas relações são indícios de sucesso do curso e, conseqüentemente, do estudante.

Num sistema no qual cada um dos seus membros realiza suas atribuições de acordo com o que é especificado individualmente, é notável que haja maior sintonia e melhor produtividade, pois as práticas docentes estão em constante mudança, principalmente, devido aos avanços tecnológicos. Segundo Behar (2009):

[...] pode-se dizer que um novo espaço pedagógico está em fase de gestação, cuja as características são: o desenvolvimento das competências e habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem e as redes de convivência, entre outras. É preciso enfocar a capacitação, a aprendizagem, a educação aberta e a distância, e a gestão do conhecimento (BEHAR, 2009, p. 16).

Esta nova prática pedagógica que vem sendo construída perpassa pelas necessidades educacionais e proporciona um conhecimento independente de tempo e espaço, mas as mesmas competências e habilidades para que de fato as relações estabelecidas nos processos de ensino favoreçam a aprendizagem.

No curso de Pedagogia UAB/UFMS, a relação macro com os tutores presenciais e a coordenação do curso, podem ser entendidas como suficientes, de acordo com o relatado nas falas acima.

Já ao se tratar das relações entre os tutores presenciais com os tutores a distância, entendemos que estas se estabelecem de uma forma diferente, conforme as falas a seguir:

“Assim, eu não costumo ter muita comunicação com os tutores a distância, às vezes, a gente manda mensagem e entra em contato e nem recebe o retorno que a gente gostaria, e tem vezes que a mensagem direta para o professor tem mais efeito.” (TP1)

“Olha, eu mandei acho que duas mensagens para dois tutores a distância, nunca tive resposta, então não costumo me relacionar com eles, (Entrevistadora: e eles não costumam te mandar mensagem?) Não, nunca. (Entrevistadora: nem comunicação, pedindo pela falta do aluno, pela evasão?) Não, nunca.” (TP2)

“Essa relação que a gente tem é virtual, ela é bem tranquila, e quando eles vêm ao polo, a gente tem uma relação e um contato mais humano, a gente recebe bem os tutores, e eu acho bem importante esse contato nosso assim sabe, até pra gente se conhecer melhor, ter uma relação de quem faz parte do curso. É bem verdade que, de forma diferente né, porque a foto às vezes não dá pra ter noção, e depois que conhecemos pessoalmente a forma como vemos pelo ambiente muda.” (TP3)

“Além de falar com os alunos eu gosto muito de estar em contato com o tutor EAD, a distância né, por esta questão de eu ter vindo da tutoria EAD, eu acho interessante e importante, não só o professor que está ali com o tutor EAD, mas com o próprio tutor né, e eu vou ali, verifico qual é o tutor EAD do polo, converso, vejo né, porque a gente sabe que é muita demanda também para eles, e para algumas situações específicas sempre estar lembrando, vendo, ou me colocando à disposição (TP4)

“[...] acredito que o problema principal é nós não nos conhecermos, porque o tutor a distância que costuma vir nos dias de prova, ao falar com ele pelo ambiente, é mais tranquilo, porque já o conhecemos e isso melhora a comunicação. (TP5)

Sendo assim, é possível observar que a relação dos tutores presenciais com os tutores a distância ainda é falha. Pois, na verdade, apesar de estarem vinculados a um curso a distância, a presença física faz toda a diferença. Inclusive para comunicações pertinentes ao andamento do curso, além da comunicação virtual realizada em prol das significações referentes aos processos de aprendizagem dos estudantes, reforçando a construção do conhecimento real e duradouro.

Segundo Behar (2009 p. 51), ocorre o que Piaget (1974) denomina como interação, ou seja, a relação que acontece com os indivíduos, quando os tutores

presenciais conseguem estabelecer vínculos proximais com os tutores a distância. E, nesse caso, também não acontece suficientemente o que André Lemes (2012) define como interatividade, que é entendida como a relação entre a máquina e os indivíduos. Portanto, as relações estabelecidas através da comunicação virtual ainda apresentam fragilidades significativas.

A própria definição da tutoria, seja a distância ou presencial, tem atribuições que possuem aspectos iguais em suas atividades, mas a relação que se dá entre os tutores que trabalham juntos no mesmo curso ainda é insuficiente. De modo que necessita urgentemente ser realinhada, para que possa haver uma comunicação de qualidade, visando uma melhor colaboração entre os pares, contribuindo pela busca na excelência do curso de Pedagogia UAB/UFSM.

Ao relacionarmos estas relações entre o tutor presencial e o tutor a distância, percebemos que a interação entre eles é quase mínima, mas ao direcionarmos nosso olhar para a relação com os professores do curso, segundo as falas abaixo, podemos entender que:

“Minha relação é boa, posso dizer que é melhor do que com a do tutor a distância, pois os professores me respondem de imediato e sempre que necessário entram em contato comigo, mas penso que, ainda esta relação acontece mais pelo ambiente de aprendizagem.” (TP1)

“Mas a relação é bem boa e bem tranquila também, claro que esse contato é pelo moodle, pelo ambiente, que a gente se relaciona né, mas nunca tive nada de queixas na relação com os professores. A gente trabalha junto, também nas nossas demais funções no polo, tem prova, tem aula presencial.” (TP2)

“[...] a gente cria mais vínculos com alguns do que com outros, então, mas dentro do possível como eu já tinha te falado anteriormente, sempre eu me identifico ali pelo ambiente, ali pelo moodle, me colocando sempre à disposição tanto dos tutores, quanto dos professores, então eu mando mensagem individual para cada professor e para cada tutor né, eu faço isso todo início de semestre, eu me apresento, todo início de semestre e digo né, da onde eu sou, de qual polo eu sou e que se precisa de ajuda eu estava à disposição.” (TP3)

“[...] tem professores que mandam mensagens pra mim perguntando daquele aluno que não mandou atividade, então não fica só na figura do tutor ead, os professores também muitos, a maioria deles mandam mensagens pra mim né, e aí eu... dentro do possível vejo o que que é, se é, mas geralmente as mensagens são por este motivos, olha não mandou mensagem, ou a questão das provas principalmente, quando não viu, não verificou o nome na listagem la da ata, ai eu digo não, vou verificar, mas daí eu verifico e retorno para eles, é neste sentido né, esta comunicação.” (TP4)

“Pelo moodle não, mais presencialmente assim, quando vem para aplicação de prova, a gente conversa enfim, mas pouco também, muito pouco.” (TP5)

Deste modo, as interações existentes nas relações entre os tutores presenciais e os docentes do curso mostram-se satisfatórias, ocorrendo, em sua maioria, dentro do ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Porém, servem basicamente para dúvidas específicas, ficando evidente que não correspondem a uma relação mais estreita entre estes pares. Fator que não contribui de forma relevante para a aprendizagem dos estudantes, pois, conforme evidenciado nas relações já citadas, se houvesse maior reciprocidade e comunicação efetiva, se estaria mais perto da excelência esperada dentro do curso de Pedagogia UAB/UFSM.

Nas mais diversas relações analisadas, conseguimos inferir um cenário onde as interações deveriam ser mais eficazes e com qualidade. Isto se deve ao fato da comunicação virtual ser pobre, sem muitas intervenções e discussões entre os pares envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem a distância; corroborando com isso, podemos exemplificar através das falas dos discentes:

“Eu prefiro me comunicar com o tutor presencial do que com o tutor a distância, porque às vezes eu envio mensagem para ele e nada de responder.” (TD1)

“Às vezes parece que a gente não consegue se comunicar com os tutores e nem com os professores, eu por exemplo tenho dificuldade de elaborar minhas dúvidas em um texto.” (TD1)

“Nossa comunicação pelo ambiente com professores e tutores ainda nos dá receio, parece que não consigo explicar minha dúvidas por ali”. (TD1)

“Eu acho que a nossa comunicação deveria ser bem importante, porque no curso a distância que a gente faz, precisamos saber entrar em contato e tirar nossas dúvidas, só que, às vezes não conseguimos com tanta facilidade.” (TP2)

“Eu até tenho facilidade em me comunicar pelo ambiente com os professores, tutores e tudo mais, mas acontece que a demora com que te respondem faz tu pensar que a pergunta nem era importante, e isso nos desestimula a perguntar de novo.” (TP2)

“Prefiro recorrer sempre ao tutor presencial primeiro, já que ele me ajuda a encontrar os meios certos para tirar minhas dúvidas, ou até mesmo como me ajudar a fazer as perguntas para tutores e professores pelo ambiente”. (TD2)

Assim sendo, a comunicação através do ambiente virtual de aprendizagem é de extrema importância para o bom andamento do curso, proporcionando melhores resultados nos processos de ensino-aprendizagem, mas requer interação qualificada de ambas as partes, conforme destaca Behar (2009):

As ferramentas comunicacionais, como chats, fóruns de discussões, e-mails, wikis, blogs, entre outros, podem ser úteis para potencializar o processo de interação entre sujeitos, aumentando o grau de envolvimento das pessoas. Como consequência, elevam o grau de conscientização sobre o próprio processo de aprendizagem e a relação deste com o contexto social (BEHAR, 2009, p. 71).

Diante disso, não há como definirmos que a falha na comunicação é responsabilidade de apenas uma das partes envolvidas neste contexto, pois sabemos que, estar inserido nos meios digitais, em busca de formação e conhecimento, requer intencionalidade específicas e, sobretudo, iniciativas em prol de reflexões críticas e participativas.

Ainda, ressaltamos que emergiu das entrevistas a necessidade de haver uma relação maior entre os mesmos pares, ou seja, tutores presenciais entre si, como fica evidenciado nas falas seguintes:

“Não conheço todos os tutores presenciais, apenas quando necessário, e raramente, nos comunicamos no grupo do whats de tutores, mas gostaria de ter mais acesso a eles, tipo proximidade. (TP1)

“Acho que seria válido se tivéssemos um espaço para troca de experiência entre os tutores presenciais, porque como cada um tem realidades diferentes nos polos de apoio, poderíamos trocar experiências e ideias de atividades.” (TP3)

“Eu acharia interessante até que os tutores presenciais pudessem conhecer os outros polos, e ver como funciona a realidade de cada lugar, porque, às vezes, a gente até conhece a cidade, mas nem sabe onde o polo fica.” (TP5)

Ao analisarmos estas falas, conferimos que até os tutores presenciais sentem a necessidade de um espaço ou momento para que haja a troca de vivências e ideias entre eles, pois é possível perceber certa particularidade em cada polo de apoio, bem como em cada perfil de tutor e também na região em que o polo está contextualizado.

Para dar conta dessas particularidades e partindo da compreensão em relação a polidocência na educação a distância, conforme Mill (2014), entendemos que cada sujeito se faz extremamente importante nesta organização. Por acreditar nesta concepção salientamos que, antes mesmo deste conceito, é necessário a cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ter muito bem caracterizadas suas funções e atribuições dentro do todo, para haver cooperação em prol do êxito.

A visão macro de todo o sistema por trás da educação a distância é muito importante, porém se faz também de igual nível de importância que as funções em nível micro estejam pontuadas de uma forma significativa. Nesta visão se justifica a proposta de produto final da presente dissertação que será explicitada detalhadamente no próximo capítulo.

A partir da análise geral desta categoria, percebemos que há diversas relações/interações existentes dentro do curso de Pedagogia UAB/UFSM, as quais são extremamente necessárias. Desse modo, com propriedade, podemos considerar que estas acontecem de forma que não contemplam as necessidades do curso, menos ainda o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de forma integral e satisfatória. Concluindo que esta temática necessita ser refletida e analisada por todos os sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino, para que os envolvidos obtenham uma educação de qualidade durante todo o processo.

5.3 O TUTOR PRESENCIAL E OS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Ao analisarmos as entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, foi possível compreender que a aprendizagem na modalidade de educação a distância perpassa por dificuldades muito particulares, envolvendo especificidades que fazem a grande diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos que ingressam na educação a distância são nativos de um sistema de ensino totalmente presencial, no qual possuem envolvimento e relações diretas com toda a estrutura organizacional de uma escola e seus docentes; e isso corresponde a uma dependência física, a qual constitui um vínculo no processo de aprendizagem.

Em um sistema educacional rigorosamente tradicional, no qual os alunos não são incentivados a serem sujeitos de sua aprendizagem, mas sim meros receptores de conhecimento, sem estarem em contato com a cultura da produção ativa em suas assimilações, eles são moldados de uma forma completamente contrária ao que se espera na educação a distância, sendo o discente quem chega para compor o cenário desta modalidade de ensino.

Para Belloni (1998, p. 39), na EAD, existe a aprendizagem autônoma, apropriada a adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem,

caracterizando-se como um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, onde suas experiências são como seus recursos, e o professor se transforma em recurso do aluno, que é sujeito de sua aprendizagem.

Podemos considerar que, na EAD, o aluno possui a dependência de uma figura física, alguém que possa transmitir segurança, apoio, e, mais do que isso, a motivação necessária para que possa construir seu conhecimento de forma sólida. Desta forma, fica evidente nas falas dos tutores presenciais que foram sujeitos na pesquisa, quando relatam sobre sua influência nos processos de aprendizagem dos discentes:

“Eu acredito que faz total diferença na aprendizagem, porque o tutor presencial é de suma importância para a aprendizagem do aluno, até mesmo como eu já disse, no método que uso de ficar incentivando para não desistir, estudar mais e ter mais momentos que tu incentive ele para que faça a leitura para compreender as atividades.” (TP1)

“É porque muitas vezes elas tem vontade de desistir, e parece que a gente instiga elas assim, sempre a ficar, ajudando, elas se sentem mais seguras quando têm um apoio. (TP2)

“Acredito que sou uma ferramenta de apoio aos estudantes, pois percebo que quando eles encontram uma dificuldade sempre entram em contato comigo, me pedem uma ajuda, e eu sempre, se não respondo na hora, mais tarde atento e ajudo, então, penso que eu seja um fator que contribui para que os estudantes consigam se estimular na busca pela formação e ter mais oportunidade na vida.” (TP3)

“Às vezes a figura do tutor presencial é muito forte para o aluno, porque ele tendo esse vínculo, ele vem falar comigo antes de falar com o próprio professor EAD... Eles tem confiança, acredito que seja essa a palavra.” (TP4)

“Eu acho que, é bastante motivacional a nossa relação com os alunos, quando eles têm dificuldades eu auxilio, tento buscar, se a gente não sabe, busca aprender junto, busca outras fontes. Enfim, acho que é isso.” (TP5)

De um modo geral, na fala dos tutores presenciais, é evidente a percepção na função do currículo oculto, que é basicamente a de motivar, estimular e dar suporte a todos os anseios que fazem parte da rotina de estudos dos alunos, que veem o tutor presencial como principal referência, cabendo-lhe o papel de ser agente motivador e não apenas alguém para se buscar quando há dúvidas.

Outro fator importante a destacar é que, através da motivação, o tutor presencial consegue propiciar ao aluno uma organização para que seja cada vez mais autodidata em seu processo de ensino-aprendizagem. Caracterizando o que

Belloni (1999, p. 20) explica quando diz que, mais do que centrado no estudante, o processo motivacional consiste em desenvolver ações que gerem autonomia, autoaprendizagem; sobretudo, aprendizagem significativa, através da integração de metodologias, estratégias, e matérias de ensino.

Ao motivar o aluno, o tutor consegue estreitar suas relações e criar laços, os quais ocasionarão maior segurança para uma aprendizagem significativa, além de uma caminhada mais coesa e dinâmica dentro do curso.

A questão motivacional tem uma relação totalmente ligada com os índices de evasão do curso, conforme relatam TP1 E TP2 nas falas acima, reforçadas nas afirmações abaixo, quando contam que:

“Comparado aos outros cursos aqui no polo, o curso de pedagogia é o que tem menos índices de evasão, e isso acredito ser devido ao fato da nossa atuação como tutor presencial, porque os outros cursos estavam quase sempre sem tutores presenciais ou, às vezes nem tinham, como por exemplo é o caso do curso de geografia e letras espanhol daqui do polo.” (TP2)

“Nem todos os cursos que temos aqui em nosso polo, contam com tutores presenciais, e isso acaba gerando uma sobrecarga para nós, e para a coordenação do polo, porque estes alunos acabam ficando perdidos, não tem alguém para esclarecer dúvidas, e muitas vezes acabam evadindo, porque não encontraram ponto de referência” (TP1)

“Acredito até mesmo pela experiência aqui no polo de cursos que não tem tutor presencial, a desistência é muito maior, eles acabam se perdendo no caminho porque as dúvidas surgem... dúvidas de como até mesmo abrir uma disciplina, acessar o portal, coisas simples...” (TP3)

Nestes trechos da entrevista, a comparação feita entre o curso de Pedagogia EAD e os demais cursos existentes no mesmo polo de apoio presencial, demonstra que dispor de um tutor presencial faz a diferença para o êxito final, que é a conclusão do curso. Complementando esta consideração TP1 afirma ainda que:

“Não sei se é geral da universidade, mas no nosso polo, o curso de pedagogia é um dos cursos com menos evasão, pois a turma anterior a que está em andamento iniciou com quarenta alunos, e conseguimos formar trinta e cinco.” (TP1)

Diante disso, é nítido o percentual de aproveitamento deste curso no polo de apoio presencial citado, e isto fica evidente também em outros polos, pois a presença do tutor presencial no curso de Pedagogia UAB/UFSM é constante desde o primeiro semestre do curso.

Elencamos que a motivação age diretamente nos processos de ensino-aprendizagem, pois são estruturas complexas que envolvem todas as esferas do ser humano. Com isso, percebemos que é de extrema importância que o emocional do aluno esteja equilibrado, e que, além da motivação, o tutor presencial deve exercer uma função de apoio emocional, conforme fica evidente nas seguintes falas:

“Bem, o tutor presencial faz a parte mais humana do curso, né, porque o tutor presencial é com quem o aluno divide as angústias. Então é com o tutor que ele tem esse momento mais humano, e tu acaba acalmando, incentivando, motivando a não desistir. E é na parte dos estágios, que é onde tem muitas alterações, que os alunos se apavoram, pensam em desistir, acham que não vão dar conta, então a gente tá aqui, dizendo que eles são inteligentes, capazes, que são esforçados, é merecedor e guerreiro por ter conseguido entrar no curso, porque no nosso polo tem muita demanda.” (TP1)

“O meu trabalho ele é esta parte mais humana, que tu media, tu a incentiva, tu corre atrás, tu não deixa o aluno se perder no caminho, tu não deixa ele desistir, então acredito que é o papel mais importante no nosso contato físico, pois o aluno acaba se comprometendo com o curso porque sabe que tem esta pessoa que pode contar como referência” (TP3)

Aqui a parte emocional age diretamente sobre a relação do tutor presencial e seus alunos, funcionando como parte integradora das atribuições do mesmo, evidenciando a importância da compreensão do contexto de cada um no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, TP4 relata um pouco da realidade em seu polo de apoio, quando as interações estão ligadas com as relações de maternidade de suas alunas:

“... a gente se envolve, a gente sabe, e tem a preocupação também. Por exemplo, tive uma situação em que muitas alunas ficaram grávidas durante o curso, e tinham a preocupação se conseguiriam acompanhar o curso, e fazer as atividades e provas; pensaram até em desistir, e eu acho que é o meu papel, incentivar e dizer que vamos dar um jeito, que vamos conseguir. Vejo que nestes momentos os problemas, ou desafios, abalam o psicológico do aluno e a primeira vontade é largar tudo.” (TP4).

Além destas relações motivacionais e emocionais, outro aspecto que influencia na aprendizagem é a organização do tempo. O aluno EAD precisa criar hábitos de estudos diários, de forma a otimizar a rotina acadêmica, harmonizando com sua vida pessoal, já que sabemos que o aluno da educação a distância geralmente trabalha concomitantemente ao estudo, segundo relatam TP2 e TP3:

“tive que organizar a vida de estudos dos alunos aqui no polo, muitos não tinham o hábito diário de estudar e como sabemos, nosso curso demanda de muita leitura e concentração e isso tem que ser frequente se não, não conseguem dar conta, então realmente foi necessário montar um modelo de quadro onde juntos organizamos e dividimos tarefas e leituras contemplando todos os dias da semana”. (TP2)

“Consegui formar um grupo de estudos com umas oito alunas, sempre as incentivo a ter uma rotina de estudos, um horário pré estipulado para realização das atividades e no mês passado o polo esteve de aniversário e a pedagogia realizou uma semana de atividades, como teatros, contação de histórias, conversas sobre o curso, e palestras sobre autismo. Foram momentos maravilhosos e de muita valorização do curso, pois se sentiram fazendo parte de uma realidade acadêmica “ (TP3).

Sendo assim, a atuação do tutor permeia também o auxílio e a dedicação de orientar, explicar, e até mesmo de ajudar os alunos a organizarem rotinas fixas de estudo que contemple sua realidade, articulando a vida acadêmica com a profissional.

Vale ressaltar, também, que a aprendizagem na educação a distância envolve o uso intenso das tecnologias digitais de informação e comunicação, muitas vezes, quem precisa dar este suporte tecnológico é o tutor presencial. O aluno EAD precisa aprender a manusear os mais diferentes tipos de hardwares e softwares, para que possa dar conta do processo de aprendizagem autônomo e a distância. Partindo destes pressupostos, temos um grande exemplo, quando TP2 relata sobre:

“O quanto é importante o tutor presencial, porque por exemplo, a D., ela atende uma aluna com cegueira, e se nós não tivéssemos ela como apoio, essa aluna com certeza já teria desistido do curso, já que ela necessita de um apoio; assim se os nossos alunos já necessitam, ela necessita de um apoio muito maior. Até que ela conseguiu se habituar aqui, e também conseguiram instalar um programa que faz a leitura de tela pra ela, porque ela não enxerga, né. Então assim, esse caminho para que ela conseguisse, que tu sabe que não é assim, chegar e está pronto, foi importante ter essa tutoria presencial, e esse apoio tecnológico, para que ela acompanhasse sua turma.” (TP2)

Esse suporte tecnológico que consistiu na instalação de um software leitor de tela fez toda a diferença no processo de aprendizagem da aluna. Porém, quando falamos em suporte, há uma fala de TP4, que aponta:

“...um ponto negativo às vezes, e principalmente no início de cada semestre, é a demora que nos tutores temos de acesso a todas as disciplinas, as gurias muitas vezes já estão com o ambiente, fazendo atividades e nós ainda não temos acesso a tudo, não sei se é o NTE, ou o CPD, aí preciso muitas vezes ficar dependendo até dos próprios alunos para ter acesso...” (TP4).

Na fala de TP4, é possível dizer que a falta de estrutura, no que compete ao Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM, acaba por atingir diretamente a atuação do tutor presencial e sua relação de ensino-aprendizagem frente ao estudante. É indispensável que o ambiente virtual de aprendizagem seja um local constantemente atualizado, dinâmico e de fácil acesso, para ambos os atores. Mas, principalmente, para o tutor, que precisa de amplo acesso a todas as disciplinas do curso, em todos os semestres, devido ao contingencial de alunos em pontos distintos do próprio curso.

Além disso, o suporte tecnológico que o tutor presencial realiza também tem relevância, evidenciada nas seguintes falas:

“... a gente sabe que o tutor presencial tem a função de ambientar o aluno, ajudar no ambiente de aprendizagem, ajudar na parte estrutural dos trabalhos e no computador com as ferramentas que tem ali...” (TP1)

“Tem muitos alunos que ao iniciarem a graduação não sabiam nem mexer em um computador, e quem deu todo este suporte foi eu, desde o uso para a pesquisa, até as ferramentas do nosso ambiente de aprendizagem, que é o moodle.” (TP3)

“Os alunos me procuram para que eu possa ajudar nas normas, que é onde eles têm muitas dificuldades. A gente senta, conversa, e eu auxilio na parte de formatação de trabalhos.” (TP5)

Por conseguinte, a relação com a tecnologia corresponde a uma atribuição do tutor presencial, a qual é citada no Guia de tutores UAB, no que se refere a este auxílio, desde o uso do computador até as mais complexas normas técnicas. Em relação ao exposto, TP1 complementa que:

“... acabamos explicando ao aluno, aonde que é fonte, aonde que é o espaçamento, o tamanho da fonte... essas alterações tu acaba auxiliando sim, e fazendo com eles, então acabo ajudando eles a organizar as atividades e a formatação, as vezes nos computadores do polo, outras nos próprios computadores dos alunos. Porque como já disse, por mais que sejam jovens eles não tem muito conhecimento nas planilhas, word, excel, powerpoint, a vivência deles na internet é mesmo baseada só nas redes sociais.” (TP1)

Não podemos negar que a atuação do tutor presencial tem influência direta na aprendizagem do aluno, se ele não der o apoio necessário referente ao suporte tecnológico. A permanência no curso se torna mais difícil, pois, não saber realizar as tarefas da forma correta ocasiona frustração e notas baixas, configurando fatores de evasão. Nesta mesma fala ainda fica evidente que, mesmo nesta sociedade digital

na qual estamos inseridos, que requer o uso intenso das tecnologias no cotidiano, o domínio de ferramentas específicas é raro, afinal, ainda está restrito apenas ao uso com destreza das redes sociais.

Segundo a UNESCO (2009), alunos e professores precisam usar as tecnologias de forma efetiva e isso só acontecerá com um ambiente qualificado, que proporcione a busca, a análise e avaliação das informações, e, para isso, é importante o domínio das ferramentas de produtividade. Behar (2013) ressalta que, neste contexto, a criação de estratégias para os alunos deve alcançar não apenas o uso das ferramentas, mas também uma aplicação diferenciada e construtiva. Diante disto, é fundamental para a atuação do tutor presencial que ele possa englobar em sua prática não apenas o auxílio no uso das tecnologias, mas integrar o uso das redes sociais para poder atingir a comunicação efetiva com os alunos.

No curso de pedagogia UAB/UFSM, o uso das redes sociais é evidenciado através das seguintes falas:

“Costumo me comunicar com os alunos por mensagem tanto nos aplicativos, que têm muitos, já que não importa a hora, nem lugar, nem nada, estando online a gente se sente no compromisso de responder, por e-mail, por telefone, então a gente responde até pelas redes sociais. A gente entende que esse aluno está com dúvida, e que ele busca perguntar pelo meio onde ele acaba mais usando, né, o whats, o Messenger, até direto no face.” (TP1)

“Realizo uma vez por semana um encontro para leituras e tirar dúvidas em grupo, mas mantenho contato com os estudantes através do moodle e do whatsapp, sendo que esse funciona mais rapidamente, já que no whats, o aluno está quase sempre online.” (TP3)

“[...] assim, primordialmente é o ambiente por onde envio todas as mensagens que eu passo para os alunos, por isso que, mesmo que o aluno não vindo aqui diariamente ele tem mensagens pelo moodle. Ali eu envio e eles também retornam, não é so eu mandando informação, eles também retornam a mim né, acho que é isso que é importante, esta comunicação; mas também, temos, aliás eles tem vários grupos no whatsapp, mas eu só fiquei em um grupo só, devido a demanda. No nosso curso de pedagogia também temos um grupo no whats que tem ali algumas informações, geralmente é nos dias de prova que a gente se fala mais ali né, esse grupo é com os tutores presencias.” (TP4)

“O contato pelo moodle é pouco, assim, mais é pelo grupo do whats, sempre pelo whats, no nosso polo, é o modo de comunicação que tem mais resultado.” (TP5)

O uso das redes sociais se torna essencial para a comunicação com o aluno da educação a distância, e o tutor presencial tem esta visão, já que auxilia e responde às perguntas através de outros meios, diferentes do ambiente virtual de

aprendizagem. Segundo as orientações da Coordenação do curso de Pedagogia, as mensagens devem ser trocadas, preferencialmente, através do ambiente, pois neste ficam arquivadas e servem como uma garantia para o tutor presencial, comprovando o seu contato frequente com os alunos.

Segundo Mill (2014), a modalidade de educação a distância usa o Moodle como sua principal ferramenta de suporte, visto que integra a interação entre professores, alunos e tutores. Ao mesmo tempo, encoraja lançar mão de ferramentas externas à plataforma, atingindo então os objetivos educacionais dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de todas as contribuições e esforços de ambas as partes envolvidas no processo de aprendizagem na Educação a Distância, existem fragilidades neste contexto. Estas se dão pela organização do curso de Pedagogia UAB/UFSM e, também, devido aos mais diversos contextos emergentes em cada polo de apoio presencial, evidenciadas na fala das duas turmas entrevistadas na pesquisa:

- *“A maior fragilidade que eu acho no curso é que o tutor presencial não pode nos auxiliar em relação ao conteúdo.”*
- *“Eu sinto falta de alguém que possa me ajudar nas coisas que estou aprendendo.”*
- *Seria uma boa ideia se a tutora presencial tivesse mais liberdade de nos ajudar mais nas dúvidas das disciplinas.”*
- *“Pela tutora presencial ser um elo, um facilitador, estar ligando a gente com nossa aprendizagem, ajudaria se ela tivesse mais possibilidade de nos auxiliar em relação ao conteúdo, porque formação e conhecimento ela tem.”*
- *“Como ficou claro para nós, nossa tutora não pode tirar dúvida de conteúdo, acredito que ela deveria ter mais autonomia para isso.”*
- *“Temos várias disciplinas por semestre, com conteúdo fortes, e é difícil, às vezes, saber de todos, facilitaria se nossa tutora presencial pudesse intervir nessa hora.*
- *Os tutores a distância e os professores demoram demais para responder nossas dúvidas, acabamos ficando angustiados e muitas vezes recorremos ao tutor presencial, que não pode especificamente tirar as dúvidas do conteúdo. (TD1)*

Na fala da turma de discentes 1 (TD1), fica evidente que a maior fragilidade apontada pelos alunos é a questão relacionada com o auxílio direto ao conteúdo das disciplinas, a qual não é responsabilidade do tutor presencial do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Corroborando com as falas da primeira turma, a turmas de discentes 2 (TD2) reafirma:

- *“Dez colegas têm a mesma dúvida, e a resposta do tutor a distância e do professor vem só um dia antes, acredito que a tutora presencial poderia auxiliar nisso, mediando as dúvidas e selecionando.”*
- *“Nós que não trabalhamos em escola temos mais dificuldade, e esse tutor presencial deve ter autonomia de explicar o conteúdo, acho que ele ganha suficiente para isso.”*
- *“Eu acho que quando as colegas falam do tutor presencial ter autonomia para tirar as dúvidas, eu acho bem complicado isso, mas que ele tivesse então a autonomia de levar nossas dúvidas diretamente para os professores e tutores a distância. “*
- *“Uma vez, depois que saiu a média final, que a colega recebeu a resposta da dúvida dela por parte do tutor a distância, imagina se ela esperasse por isso.”*
- *“é importante falar que a tutora presencial aqui é muito parceira, quando ela não sabe algo, ela fala eu buscar meninas, vou falar com a coordenação, sempre disposta a nos ajudar.”*
- *“A tutora presencial nos recorda das atividades, ela busca, chama, tem uma atuação importante, ela ensina a fazer. “*
- *“ela articula nossos saberes, ajuda no conteúdo mas poderia ser mais.”
(TD2)*

Assim sendo, ao analisar as respostas das duas turmas de discentes do curso de Pedagogia UAB/UFSM, compreende-se que a fragilidade apontada em relação aos conteúdos é comum em ambas, sendo evidenciada na fala de muitos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que, de acordo com a legislação que ampara a atuação do tutor presencial, Guia de Tutores UAB (2009) e Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (2007), dentre as funções, essa deverá auxiliar as dúvidas referentes aos conteúdos disciplinares.

Todavia, conforme organização interna, e através do respaldo da coordenação do curso, o tutor presencial que atua nos polos de apoio não possui autonomia em relação ao conteúdo específico de cada disciplina, não devido a sua formação, ao contrário, formação e qualificação adequada este possui. O motivo se dá por salientar, primeiramente, que cada disciplina dispõe de tutores a distância para esta finalidade, e por acreditar que a demanda seria uma condição de trabalho desumana para um tutor presencial, visto que no polo de atuação presencial há, em média, em cada semestre, oito disciplinas, além do que, em alguns polos, há mais do que uma turma.

Esta fragilidade pode ser compreendida como a falta de entendimento sobre as atribuições de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem dentro do curso de Pedagogia UAB/UFSM. Devido a sua organização particular, e, também, pela falta de clareza na comunicação que é realizada pelo ambiente virtual de aprendizagem, pois, esta impossibilita o esclarecimento correto das dúvidas por parte do tutor a distância, o que sobrecarrega o tutor presencial em suas atividades. É necessário ressaltar aos alunos as atribuições diferenciadas entre cada tutor, pois, desta forma a estrutura organizacional do curso funcionaria da maneira que foi projetada.

Portanto, o auxílio realizado ao aluno pelo tutor presencial perpassa esferas que ultrapassam limites referentes apenas ao ensinar. Vai da motivação constante, relação emocional e, no que vimos nas discussões acima, agrega também o apoio e suporte ao uso das ferramentas tecnológicas e comunicação pelas redes sociais.

Não menos importante do que simplesmente tirar dúvidas em relação ao conteúdo, o tutor tem influência direta para o processo de ensino-aprendizagem, quando dá suporte e estrutura no desenvolvimento da autonomia do aluno da educação a distância, ajudando a transformar estes discentes que vêm de uma educação transmissora de conhecimento, em autodidatas, sujeitos ativos em sua relação com a aprendizagem no curso de Pedagogia UAB/UFSM.

6 PRODUTO DA PESQUISA: AMBIENTE COLABORATIVO DE FORMAÇÃO PARA OS TUTORES PRESENCIAIS

Ao considerarmos o cenário atual de sociedade em que vivemos, estar em consonância com as tecnologias e todas as suas ramificações se torna imprescindível, assim como acompanhar suas atualizações e mudanças contínuas. A partir disto, surgem inúmeras possibilidades direcionadas para o uso dos mais variados recursos tecnológicos na área educacional.

Direcionando de forma precisa este pensamento para a modalidade da educação a distância, as ferramentas tecnológicas são os recursos que possibilitam sua propagação e continuidade, pois através de ambientes virtuais de aprendizagem e dos mais diferentes softwares e hardwares encontra as condições necessárias para acontecer.

Neste cenário, surge uma nova alternativa voltada para os contextos emergentes atuais, a fim de contemplar o produto final desta pesquisa, que foi elaborado com base em um ambiente colaborativo que proporcionasse relações de interatividade entre os tutores presenciais dos polos de apoio do curso de Pedagogia UAB/UFSM, possibilidade de troca de materiais, experiências e vivências, criando novos vínculos.

A intenção principal deste produto foi proporcionar momentos de compartilhamento de saberes e aprendizagens, sem a necessidade de encontros presenciais, através de diferentes recursos e mídias, de forma virtual. O ambiente escolhido para sanar as demandas e compartilhar conhecimentos foi o Padlet⁶, classificado como um ambiente colaborativo através de um aplicativo de internet.

O Padlet pode ser entendido como um recurso para a elaboração de um sistema baseado em um mural online, que tem como característica ser virtual e completamente gratuito⁷ na sua versão básica, além de poder ser classificado como uma ferramenta colaborativa que pode ser compartilhada com os demais usuários, seja para visualização ou edição. Ele apresenta características que permitem interação dos sujeitos, difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e

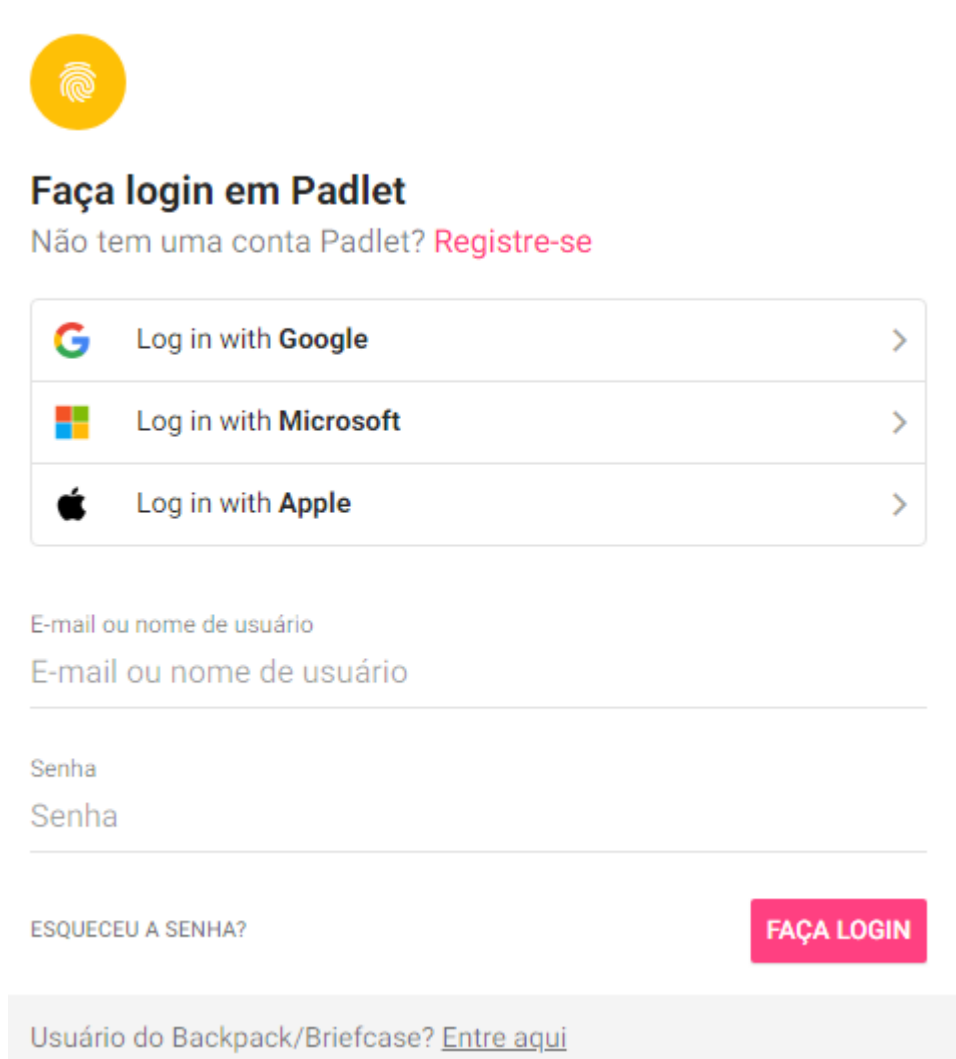
⁶ Disponibilizado no site <http://padlet.com>.


⁷ Versão gratuita limitada a três murais, depois temos a versão paga que possui quantidade ilimitada de uso.

tornando possível a aprendizagem em um contexto diferente do presencial, ou seja, através do mundo virtual.

Para usar este mural interativo on-line, primeiramente, é necessário criar uma conta para iniciar a elaboração de um Padlet, através do site <https://pt-br.padlet.com/>, e, em seguida, cadastrar e-mail e senha com suas informações, ou então estabelecer conexão direta com alguma outra conta vinculada, como exemplificado abaixo.




Figura 6 – Registro de conta no Padlet





Faça login em Padlet

Não tem uma conta Padlet? [Registre-se](#)

-  Log in with **Google** >
-  Log in with **Microsoft** >
-  Log in with **Apple** >

E-mail ou nome de usuário
E-mail ou nome de usuário

Senha
Senha

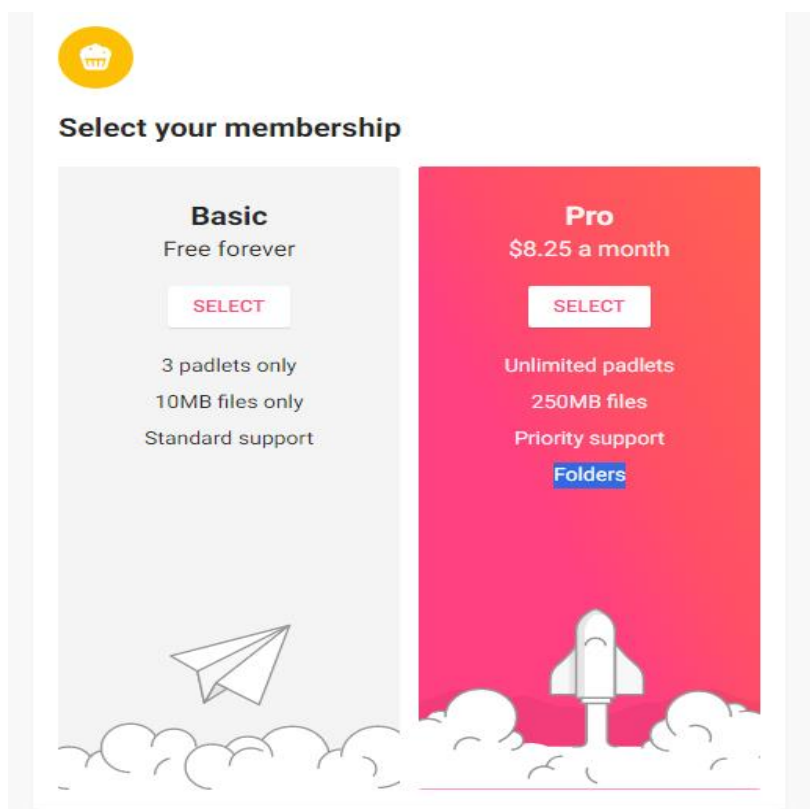
[ESQUECEU A SENHA?](#) **FAÇA LOGIN**

Usuário do Backpack/Briefcase? [Entre aqui](#)

Fonte: disponível em: <https://padlet.com/auth/login>

Na sequência, aparecerá a opção de cadastro, gratuito ou pago. Fica a critério do usuário definirem qual das opções se encaixa e qual atende aos seus interesses e perfil.

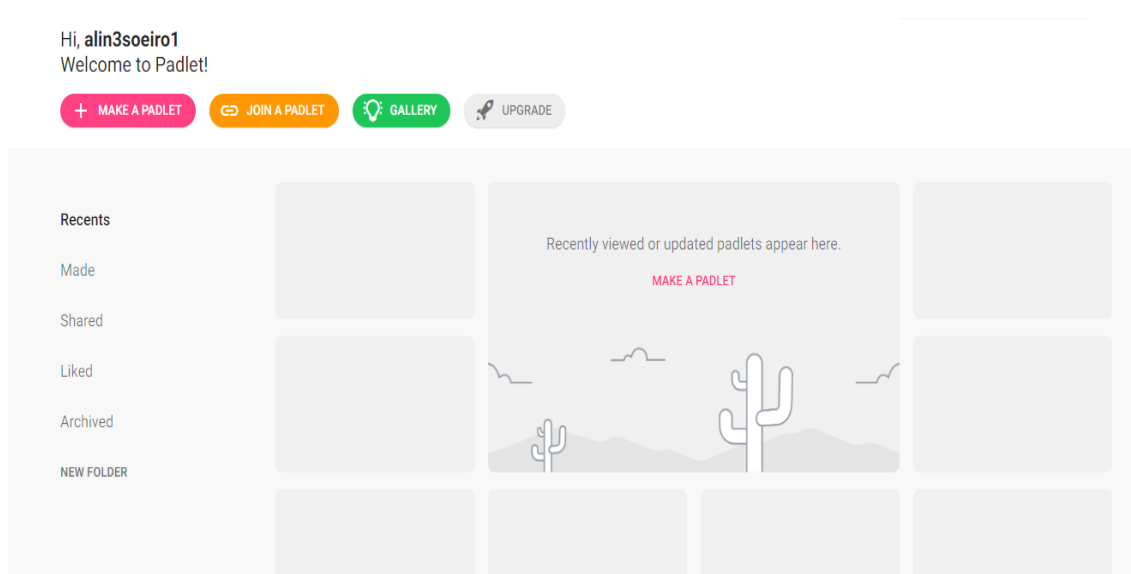
Figura 7 – Opção de conta no Padlet



Fonte: disponível em: https://padlet.com/premium/upgrade/new_signup

Após esta etapa de seleção, conclui-se a criação da conta. O próximo passo é iniciar o mural interativo clicando em “Fazer um Padlet”.

Figura 8 – Iniciando um Padlet



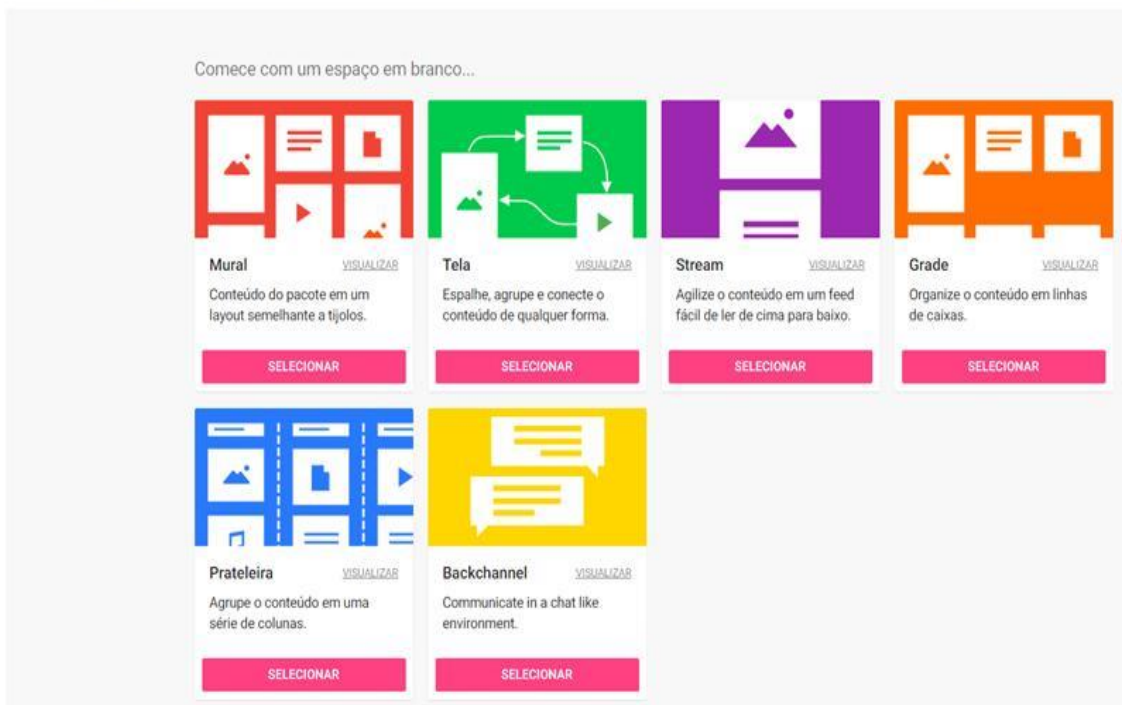
Fonte: disponível em: <https://padlet.com/dashboard>

Nesta interface é possível fazer a escolha do layout, que é um modelo de organização e aparência do mural, onde é necessário fazer a escolha de um “tema” para iniciar sua construção. As opções são:

- Mural: é possível adicionar os matérias um ao lado do outro, porém sem poder movimentá-los no papel de parede, apenas realizar a escolha de aparecer na sequência do último mural postado para o primeiro ou do primeiro ao último;
- Tela: é possível movimentar, agrupar ou conectar o conteúdo da maneira desejada;
- Stream: a opção que se apresenta é a de enfileirar os conteúdos de cima para baixo, podendo trocá-los de posição;
- Grade: oferece a possibilidade de organizar conteúdos em linhas de caixas;
- Prateleira: permite que se alinhem os conteúdos em uma série de colunas;
- Backchannel: o layout se assemelha a um bate-papo;

Figura 9 – Imagem dos layouts

Fazer um padlet



Fonte: Disponível em: <http://docplayer.com.br/108426875-Tutorial-padlet-criando-murais-realizacao-secretaria-geral-de-educacao-a-distancia-da-universidade-federal-de-sao-carlos.html>

Após a escolha da aparência, é o momento de personalizar o Padlet:

- Selecionando as opções de título do mural (que corresponde à descrição do seu conteúdo principal);
- O tipo de papel de parede escolhido;
- O tema (podendo escolher a cor da postagem e estilo da fonte);
- O ícone do mural, a opção “postando” que permite o nome do autor de cada postagem e os comentários de espectadores;
- E as “etiquetas”, que são as palavras-chaves de cada postagem.

Ele apresenta também a opção personalizar plano de fundo, sendo possível escolher até uma imagem para compor o layout do mural.

É importante ressaltar que este aplicativo on-line possui a opção em uma aba lateral de configuração da privacidade, e da acessibilidade ao material, assim como a de edição do mural, ou seja, permitindo ou não que terceiros copiem ou publiquem materiais. Pode ser configurado como de edição pública, ou privada, podendo restringir a usuários selecionados. O recurso ainda possibilita que os usuários, além de postarem diversos assuntos referente à temática geral do mural, possam curtir, comentar e avaliar as publicações postadas, para se organizar como uma estante, com várias possibilidades.

O uso do Padlet como ambiente virtual de aprendizagem não invalida de forma alguma as tradicionais plataformas de educação a distância, apenas contribui para mostrar que há outros recursos colaborativos que também podem potencializar os processos formativos.

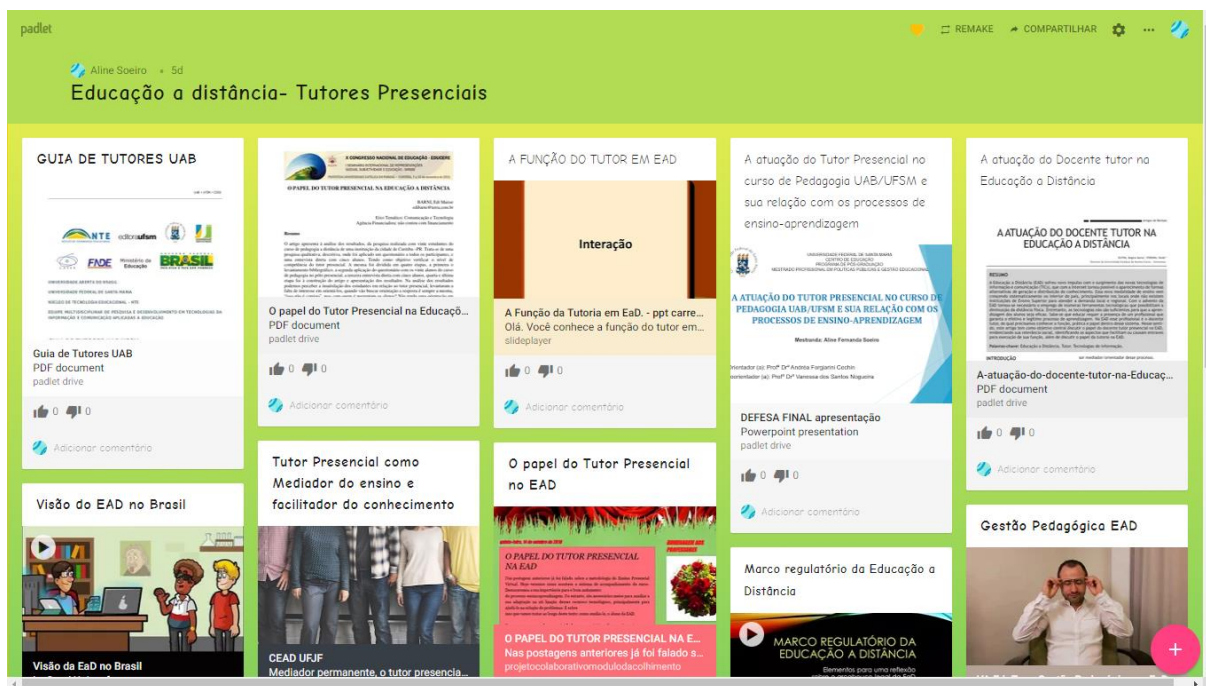
A seguir, produto desta pesquisa, um mural elaborado no Padlet, foi pensado e organizado a partir dos resultados obtidos na análise dos dados, na qual constatamos que os principais sujeitos deste estudo, os tutores presenciais, não possuem preparo adequado para exercer a função, necessitando de apoio em questões pontuais, como a própria legislação que embasa suas atribuições. Assim, dentro deste ambiente colaborativo estarão inseridos alguns documentos fundamentais que, no decorrer da pesquisa, foram elencados como de necessidade imediata, tais como:

- Decreto nº 5.622, que regulamenta o artigo 80, da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que define os princípios diretrizes e critérios, para a oferta de cursos nesta modalidade.

- Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, sendo gerenciado pela CAPES.
- Guia de Tutores UAB/UFSM, que dispõe sobre princípios da tutoria dentro da Universidade Federal de Santa Maria.
- Projeto Pedagógico de Curso, que corresponde a toda organização e estrutura do curso de pedagogia na modalidade a distância da UFSM.

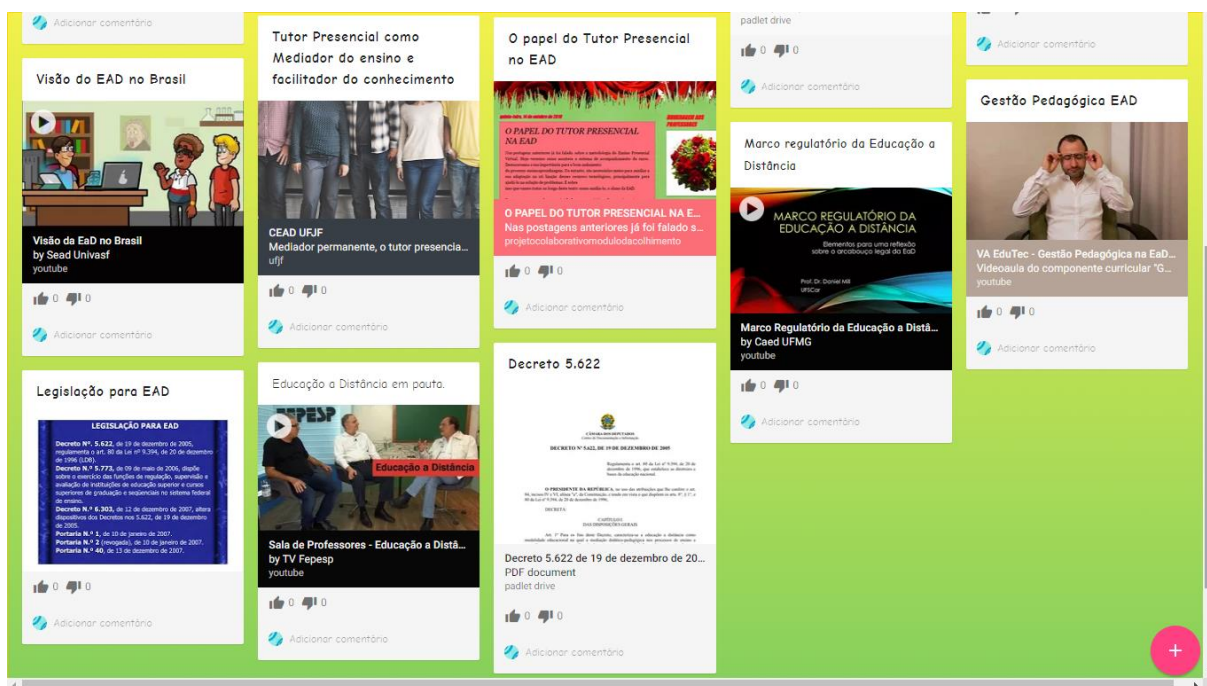
Estas seriam as contribuições iniciais, já que, por ser um ambiente virtual colaborativo, subentende-se como algo a ser construído a partir da interação de todos os participantes envolvidos no processo. Segue imagem real do Padlet montado com os materiais citados acima, resultando no produto da presente pesquisa.

Figura 10 – Padlet: Educação a distância – Tutores presenciais



Fonte: Da autora. Disponível em: <https://padlet.com/alinefsoeiro/pb0doxcg43sf>

Figura 11 – Padlet: Educação a distância – Tutores presenciais. Parte 2



Fonte: Da autora. Disponível em: <https://padlet.com/alinefsoeiro/pb0doxcg43sf>

A partir destas considerações, podemos destacar que este produto está apresentado de forma inicial, já que terá continuidade no decorrer dos meses após a defesa da dissertação em tela, pois devido ao curto prazo não foi possível indicar uma conclusão através da prática com os tutores presenciais utilizando-se deste ambiente.

Desta forma, além da interface colaborativa a distância, este produto contará também com encontros virtuais quinzenais, através de salas de bate-papo e conferências, ligadas ao Padlet através de links de outros aplicativos de interação.

Portanto, através desta iniciativa de produto, buscamos proporcionar interatividade e um momento de troca de saberes pertinentes à prática docente dos tutores presenciais dentro do sistema UAB/UFSM, buscando estreitar laços e permitir reflexões sobre suas atribuições, e de que forma elas podem ser compartilhadas e melhoradas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há pesquisa que possibilite a congruência de seus dados, sem antes percorrer o conhecimento daquilo que já existe e do que foi construído durante todo um processo, em diferentes momentos históricos e influenciados pela sociedade.

Ao retomar a caminhada percorrida nesta pesquisa, bem como as aprendizagens advindas a partir da temática aqui discutida, bem como do percurso de investigação e reflexão, fica evidente que, a busca por respostas nem sempre alcança patamares capazes de sanar os questionamentos, em função de um novo cenário de incertezas e inquietações.

Com a intencionalidade de apresentar os resultados decorrentes do problema geral de investigação e os objetivos específicos propostos, assim como os outros movimentos desta pesquisa, primeiramente, observamos que a trajetória da Educação a Distância, seus contextos e evoluções, sua influência direta das tecnologias digitais de informação e comunicação fizeram toda a diferença para contextualizar o presente estudo.

Deste modo, foi de extrema importância conhecer e entender também as cinco gerações que contribuíram para o desenvolvimento e a implementação da Educação a Distância como uma modalidade de ensino, bem como toda a legislação que embasa e dá suporte a sua execução, prezando por qualidade e gratuidade, com a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil e sua inserção na Universidade Federal de Santa Maria, mais especificamente, a criação do curso de Pedagogia UAB/UFSM nesta modalidade.

Podemos definir que, com a criação da UAB, a Educação a Distância ganhou méritos e proporções de visibilidade, expansão e interiorização, apesar de não dispor de projeções de institucionalização e estar atualmente apontando para uma redução de atuação na oferta pública e dando sinal de ampliação na esfera privada, como um meio muitas vezes de formação em massa e de baixo custo.

Ao considerar este cenário, delimitando o sujeito principal da pesquisa na figura do tutor presencial do curso de Pedagogia UAB/UFSM, foi fundamental ter realizado uma sistematização do que já havia sido produzido sobre esta temática. A partir disso, tornou-se possível que havia poucas pesquisas, e que este campo de atuação não dispunha de material consideravelmente capaz de auxiliar ou definir, de

forma específica, como um tutor presencial necessitava desenvolver as atividades e compreender suas atribuições.

Este levantamento prévio acerca da temática central da pesquisa deu todo o suporte para apontar o caminho e estabelecer relações entre as temáticas emergentes no cenário atual da Educação a Distância, no que diz respeito à atuação do tutor presencial e de seu desempenho frente às dificuldades e superações vivenciadas na educação.

Sabemos que o tutor presencial é aquele que está próximo ao aluno, conduzindo, auxiliando, organizando e estruturando seu processo de aprendizagem, fato que ficou evidenciado através da fala dos discentes ouvidos nesta pesquisa. Para além disso, compreendemos a necessidade de que os tutores presenciais disponham de conhecimento, competências e habilidades didáticas-pedagógicas para a motivação, reflexão e acompanhamento durante o decorrer do curso.

Portanto, é importante ressaltar que cada tutor tem seu perfil e trabalha de maneira diferenciada, pois há aqueles mais comprometidos, que instigam e compartilham práticas que levam o curso e os discentes a alcançarem o êxito, e outros que apenas desempenham as atribuições de forma sistemática, realizando o mínimo do que é exigido em suas atividades.

Ao realizar a síntese dos dados da pesquisa, através da categorização dos resultados, estes que foram divididos em três categorias principais, foi possível destacar que:

Na primeira categoria, remetendo às rotinas e formas de como o tutor presencial vem desenvolvendo suas atribuições, ficou evidenciado que cumprem com sua carga horária, e além disso, sua disponibilidade para atender os estudantes através de outros meios, em horários variados, fazem toda a diferença em sua atuação frente às demandas vivenciadas em cada contexto. E, com certeza, fazem com que sua rotina de trabalho seja muito mais complexa e ampla do que deveria ser segundo a legislação.

Na segunda categoria, outro aspecto concluído é que há diversas relações/interações existentes dentro do curso de Pedagogia UAB/UFMS e que estas são extremamente necessárias, mas infelizmente acontecem de forma que não contemplam todas as necessidades do curso, menos ainda o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de forma integral e satisfatória. Porque ainda não há de fato uma relação de comunicação virtual ou presencial qualificada, e o

trabalho que deveria ser desempenhado em equipe acaba sendo fragilizado pelas circunstâncias desfavoráveis desta comunicação. Ainda vale ressaltar que, apesar disso, é necessário repensar e constituir um processo significativo que intervenha no crescimento individual e coletivo do curso, de forma geral.

Na terceira categoria, concluímos que a presença física deste sujeito pode realmente significar a diferença entre o insucesso e o êxito acadêmico dos estudantes do curso de Pedagogia UAB/UFMS, pois, além de ser a figura que representa o docente, realiza a mediação no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que o auxílio realizado ao aluno pelo tutor presencial, perpassa esferas que ultrapassam limites entre apenas o ensinar, ele vai da motivação constante, relação emocional e agrega também o apoio e suporte ao uso das ferramentas tecnológicas e comunicação pelas redes sociais.

Não menos importante do que simplesmente tirar dúvidas em relação ao conteúdo, ele tem influência direta para o processo de ensino-aprendizagem, quando dá suporte e estrutura no desenvolvimento da autonomia do aluno da Educação a Distância, ajudando a transformar estes discentes que vêm de uma educação transmissora de conhecimento, em sujeitos capazes de compreender a própria necessidade de buscar o aprendizado através das próprias necessidades e organizações, transformando as próprias realidades.

Inicialmente, o intuito era compor e defender uma visão onde o tutor presencial era a figura principal, que tinha relação direta com os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Porém, percebendo e vivenciando a organização do curso de Pedagogia UAB/UFMS durante estes dois anos de mestrado e andamento da pesquisa, e conseqüentemente, estando em uma posição diferente da que iniciei minhas indagações, a conclusão final é de que este sujeito encerra interferência nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Contudo, isso está mais relacionado com a motivação e organização que ele possibilita ao estudante, e não a interferência de poder ou não tirar dúvidas diretas de conteúdo.

A atuação do tutor presencial irá variar conforme a realidade de cada polo e a necessidade de cada aluno, porque o perfil dos estudantes está em transformação. Na implementação da Universidade Aberta do Brasil, o objetivo principal era a formação inicial dos profissionais docentes que já atuavam no ensino básico e não possuíam formação acadêmica. Ao longo da pesquisa, observamos que, em alguns polos, tal demanda já foi superada.

Esse fator demonstrou uma mudança no público do curso de Pedagogia UAB/UFSM onde, hoje, são jovens que saem do Ensino Médio iniciando a vida acadêmica, ou ainda formados que estão em busca de uma nova graduação, sendo que, para estes contextos, o tutor presencial passa a ter uma outra finalidade, a qual pode ser definida como atividades sistemáticas e administrativas e não tanto voltadas para as relações pessoais e motivacionais.

Visualizando todo este cenário, concluímos que o tutor presencial não é a principal figura, mas representa o curso através da sua atuação nos polos de apoio presencial. Sendo assim, necessita estar constantemente atualizando seus conhecimentos e proporcionando aos estudantes uma vivência diferenciada de educação em que a presença física possa auxiliar na construção de uma aprendizagem significativa, constituindo relações humanas proximais, mesmo sendo a distância.

REFERÊNCIAS

ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

AURELIO, B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BARROS, M. **Livro sobre Nada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes para Educação a Distância na Educação Superior**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16558-texto-referencia-educacao-distancia-ead-pdf&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394 de 1996. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. **Decreto nº. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22>. Acesso em: 12 abr. 2010.

_____. Indicadores de qualidade para cursos de Educação a Distância. In: LOBONETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Brasília: Plano Editora, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso: 26 out. 2018.

_____. **Lei nº 403, de 29 de dezembro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a implantar a Universidade Aberta do Distrito Federal UNAB/DF e dá outras providências. Brasília, 1992.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/iindex.php?option=com_content&view=article&id=1277%3Areferenciais-de-qualidade-paraead&catid=193%3Aseededucacaodistancia&Itemid=865>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior. **Polos UAB**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/polos-uab>>. Acesso em: 25 de jul. 2018.

CARVALHO, A. B. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. 2009. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

_____. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: ENANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 6 a 10 set. 2011.

CEDERJ. **Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.cederj.edu.br>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, M. L. F.; KNUPPEL, M. A. C. As representações sociais do trabalho do tutor presencial: Limites e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 191-209, 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00191.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

DUTRA, R. M.; PERREIRA, V. A atuação do docente tutor na Educação a Distância. **Revista Multitexto**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 9-13, jun. 2015. ISSN 2316-4484. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/102>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

ENDERLE, M. G. **Pedagogos em (trans)formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente**. 2014. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

- FUJITA, O. M. **Educação à Distância, currículo e competência**: uma proposta de formação on-line para a gestão empresarial. 2010. 284p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008. 136p.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEMONS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MARTINS, O. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.
- MCKIMM, J.; JOLLIE, C.; CANTILLON, P. ABC of learning and teaching - Web based learning. **BMJ**, 2003.
- MILL, D. R. S. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTAL, Nara Maria. **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 43-57.
- _____. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, 2016.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistema de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00263.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.
- _____. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Editora Unijuí, 2007.
- NOGUEIRA, V. S. **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância**: Deslocamento de memórias e de sentidos. 2012. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- _____. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.
- PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Basto, 1974.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RIBEIRO, R. G. **O Tutor Presencial e a mediação na educação a distância: papéis e atribuições.** 2016. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SANTOS, C. L. B. dos. A sessão reflexiva na formação de cinco professores de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse? In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, GO: PUC, 2011. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/CO%20404-894-1-SM.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2012.

SANTOS, J. C. **Educação sem distância: o tutor presencial no Consórcio CEDERRJ.** 2014. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-0090191.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SILVA, E. R. G. et al. Gestão de polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18086/10662>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

SILVERSTEIN, S. **A parte que falta.** Tradução de Alipio Correia de Franco Neto. 1. ed. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.

SOARES, L. A. **O Tutor Presencial na Educação a Distância: Interação entre papel, atribuição, mediação e prática pedagógica na formação continuada de professores.** 2012. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

SOUZA, Z. A. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB.** 2018. 281 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Pedagogia a Distância.** 2013. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1587>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. **Resolução N. 011/07, de 3 de agosto de 2007.** Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução N. 02/18, de fevereiro de 2018**. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=arquivoIndexado&download=false&id=178454>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

VYGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

WEISZ, T. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICE A– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - TUTOR PRESENCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “A atuação do Tutor Presencial no curso de Pedagogia EAD/UFSM e sua relação com os processos de aprendizagem”.

Orientador (a): Andréa Forgiarini Cecchin

Pesquisador (a): Aline Fernanda Soeiro

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE)
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Contato: (55) 96629055 (pesquisadora)

(55) 32208023 (PPPG/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – Sala 3155

Prezado (a) Tutor Presencial (a):

A pesquisa proposta tem como objetivo: “Compreender o trabalho do tutor presencial e suas implicações nos processos de aprendizagem discente no curso de Pedagogia EAD/UFSM.”

A participação dos tutores consiste em participar de uma entrevista semiestruturada, com agendamento prévio, que, através de um diálogo dinâmico, deverão responder perguntas, expondo suas concepções acerca dos questionamentos realizados. A coleta das informações se dará com a gravação das falas em áudio, que em outro momento serão transcritas e devolvidas aos participantes para que possam acrescentar ou retirar elementos que considerarem pertinentes.

Os tutores terão a liberdade de deixar de participar do estudo, caso desejarem, sem nenhuma penalidade. Não haverá riscos de danos morais e não acarretará custos ou despesas a colaborador.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela orientadora, estando sob responsabilidade das mesmas para responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Em nenhum momento, os

sujeitos da pesquisa serão identificados, inclusive durante a divulgação dos resultados. As informações coletadas serão mantidas na sala 3155, CE/UFSM durante o período de 5 anos, e após serão destruídas através de queima de arquivos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão divulgados em revistas, periódicos e eventos relacionados à Educação.

Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que você compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever do pesquisador responder a todas as dúvidas antes da realização das entrevistas.

Em caso de qualquer dúvida, em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, o colaborador deverá entrar em contato com a pesquisadora (055996629055- email: alin3soeiro@hotmail.com) ou com a orientadora (055996154649- email: afcechin@gmail.com).

Eu _____, CPF _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidade ou prejuízo.

Tutor (a) Presencial

Declaramos, abaixo-assinados, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para participação no presente estudo.

Andréa Forgiarini Cecchin
Orientadora (a)

Aline Fernanda Soeiro
Pesquisadora (a)

Santa Maria, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DISCENTES DO CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “A atuação do Tutor Presencial no curso de Pedagogia EAD/UFSM e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem”.

Orientador (a): Andréa Forgiarini Cecchin

Pesquisador (a): Aline Fernanda Soeiro

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE)
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Contato: (55) 96629055 (pesquisadora)

(55) 32208023 (PPPG/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – Sala 3155

Prezado (a) Coordenador de Polo (a):

A pesquisa proposta tem como objetivo: “Compreender o trabalho do tutor presencial e suas implicações nos processos de aprendizagem discente no curso de Pedagogia EAD/UFSM.”

A participação dos Coordenadores de Polo consiste em participar de uma entrevista semiestruturada, com agendamento prévio, que através de um diálogo dinâmico deverão responder perguntas, expondo suas concepções acerca dos questionamentos realizados. A coleta das informações se dará com a gravação das falas em áudio, que em outro momento serão transcritas e devolvidas aos participantes para que possam acrescentar ou retirar elementos que considerarem pertinentes.

Os tutores terão a liberdade de deixar de participar do estudo, caso desejarem, sem nenhuma penalidade. Não haverá riscos de danos morais e não acarretará custos ou despesas a colaborador.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela orientadora, estando sob responsabilidade das mesmas para responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Em nenhum momento, os

sujeitos da pesquisa serão identificados, inclusive durante a divulgação dos resultados. As informações coletadas serão mantidas na sala 3155, CE/UFSM durante o período de 5 anos, e após serão destruídas através de queima de arquivos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão divulgados em revistas, periódicos e eventos relacionados à Educação.

Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que você compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever do pesquisador responder a todas as dúvidas antes da realização das entrevistas.

Em caso de qualquer dúvida, em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, o colaborador deverá entrar em contato com a pesquisadora (055996629055- e-mail: alin3soeiro@hotmail.com) ou com a orientadora (055996154649- e-mail: afcechin@gmail.com).

Eu _____,
CPF _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidade ou prejuízo.

Coordenador de Polo

Declaramos, abaixo-assinados, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para participação no presente estudo.

Andréa Forgiarini Cecchin
Orientadora (a)

Aline Fernanda Soeiro
Pesquisadora (a)

Santa Maria, _____ de _____ de 2018.