



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TUTORES SOBRE A FORMAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE TUTORIA

Jennifer de Carvalho Medeiros

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como um dos requisitos para a conclusão do Mestrado, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Raquel de Almeida Moraes

BRASÍLIA

2014

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TUTORES SOBRE A FORMAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE TUTORIA

Jennifer de Carvalho Medeiros

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como um dos requisitos para a conclusão do Mestrado, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Raquel de Almeida Moraes

BRASÍLIA

2014

Banca Avaliadora

Profª Drª Raquel de Almeida Moraes (Presidente)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Souza (Membro Interno)
Universidade de Brasília

Profª Drª Carmenísia Jacobina Aires (Membro Interno)
Universidade de Brasília

Profª Dra. Fabia Magali Vieira (Membro externo- UNIMONTES)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1015881.

M488r Medeiros, Jennifer de Carvalho.
As Representações Sociais dos tutores sobre a formação para a atividade de tutoria / Jennifer de Carvalho Medeiros. -- 2014.
130 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Raquel de Almeida Moraes.

1. Ensino a distância. 2. Política pública. 3. Ensino superior. 4. Identidade social. I. Moraes, Raquel de Almeida. II. Título.

CDU 37.018.432:378.014

Aos meus amados pais, Domingos e Maria, pelo carinho, amor e incentivo que sempre recebi. Sem o apoio de vocês nada seria possível.

Ao meu querido irmão Lucas, o Luquinhas, que inicia sua trajetória acadêmica e juntos começamos a compartilhar experiências da vida na UnB.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho foi acompanhada por várias pessoas que, ao longo de dois anos, foram solidárias e contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Logo, registro os meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente a Deus e à Mãe Santíssima, amor maior que me fazem forte nos momentos mais difíceis da caminhada.

Aos meus pais, por todo amor e incentivo. Fico feliz e honrada por merecer pais tão maravilhosos que acreditam em mim e constroem comigo um caminho de sucesso.

Ao meu irmão Lucas, que não me deixa esquecer os bons e singelos momentos de diversão e descanso.

Às amigas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que acompanharam o meu esforço em conciliar as atividades acadêmicas com as funções de professora, sempre me incentivando e torcendo pelos bons resultados.

Aos novos amigos do Instituto Federal de Brasília, que me acolheram com muito carinho e acompanharam a reta final da minha pesquisa.

Aos bons e velhos amigos do curso de Pedagogia (Brunna, Beatriz, Fabrício, Thalita, Ana Letícia, Karla, Kamylla, Kalliane, Fernando e Priscilla), que seguem suas vidas com sucesso e que compartilhamos com alegria as novas experiências profissionais e acadêmicas. Guardo imenso carinho por vocês desde 2008!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, por proporcionarem uma formação transformadora.

À prof^a Dra. Raquel de Almeida Moraes, pela orientação constante, paciência, compreensão, atenção e respeito. Seus ensinamentos me mostraram uma nova forma de ver o mundo, sob as bases da emancipação e da consciência crítica.

Muito obrigada!

*Mas é preciso ter manha,
É preciso ter graça,
É preciso ter sonhos sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida.*

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação está dividida em quatro partes. Na primeira parte é apresentado o quadro teórico-conceitual adotado pela presente pesquisa, que por sua vez está organizado em três campos de reflexão. Em seguida, apresentaremos a abordagem metodológica bem como os procedimentos utilizados para a coleta, análise e interpretação dos dados. Após a apresentação dos aspectos metodológicos, faremos a análise e interpretação das representações sociais dos tutores.

Primeiramente faremos uma relação entre o Estado (suas concepções e ações) e a produção de políticas públicas porque acreditamos que o Estado é o principal agente que viabiliza as ações necessárias para o atendimento das demandas da sociedade civil.

O segundo ponto a ser abordado no nosso referencial teórico está ligado ao estudo das representações sociais na sociologia clássica, no qual estabelecemos relações com o conceito marxista de ideologia.

A terceira parte apresenta a educação a distância (EaD), seus conceitos e tendências no paradigma da Sociedade do Conhecimento. Além disso, no espaço de reflexão sobre a EaD destacamos a organização da Universidade Aberta do Brasil (UAB), espaço da nossa pesquisa.

Dentro do contexto da EaD adotada pela UAB, aprofundamos as reflexões relativas aos tutores presenciais e a distância no tocante à natureza das suas funções e do reconhecimento dos seus trabalhos enquanto parte de um conjunto de práticas docentes.

A abordagem metodológica adotada foi a materialista dialética por acreditar ser a que avança na compreensão das representações sociais dos estudantes, não limitando ao ponto de vista dos sujeitos, mas situando as suas falas no contexto de contradições da vida material.

Após a exposição dos critérios metodológicos, será apresentada a análise dos dados com base nas categorias dialéticas da contradição, mediação, quantidade e qualidade. A interpretação das representações será balizada pelos conceitos gramscianos do senso comum, bom senso, hegemonia e contra-hegemonia.

RESUMO

A equipe de tutoria faz parte do sistema UAB e esses sujeitos mantêm relação direta com os estudantes, sendo necessária uma formação para o exercício dessa atividade. Considerando a importância do tutor na EaD e das novas tecnologias da comunicação e informação na prática docente, a pesquisa buscou investigar as seguintes questões: quais são as representações sociais dos tutores presenciais e a distância sobre o curso de formação para atuarem na tutoria, levando em consideração as suas expectativas antes de iniciar o processo de formação bem como as impressões após realizarem o curso, estabelecendo uma relação com o exercício da atividade? Em que medida as representações sociais acerca da formação do tutor contribuem para explicar o modelo de EaD adotado pela Universidade Aberta do Brasil? O nosso problema situa-se na perspectiva de análise das representações dos tutores sobre a sua formação, a fim de compreender parte do sistema UAB, dos seus propósitos no âmbito da educação superior, observando a existência de consensos, dissensos e contradições revelados a partir do exercício da tutoria. Para a compreensão do nosso objeto de estudo, lançaremos mão da abordagem materialista histórica dialética, por considerar que seja a mais adequada para interpretar o movimento de contradições, dissensos e consensos existentes entre o tutor e a formação que recebe para o exercício do seu trabalho. Adotamos a análise de conteúdo para o tratamento dos dados em associação com as categorias da dialética: contradição, mediação, quantidade e qualidade. A interpretação foi balizada pelos conceitos de Gramsci no que diz respeito ao senso comum, bom senso, hegemonia e contra-hegemonia. Evidenciamos em geral que as representações sociais dos tutores estão concentradas na necessidade de conhecimento das novas tecnologias. Não observamos mudanças significativas de pensamento que sinalizassem para uma reflexão acerca das condições de trabalho, na racionalização e precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais, Educação a Distância, Tutoria, Representações Sociais.

RESUMÉ

L'équipe de mentorat fait partie du système UAB et ces gars directe relation avec les élèves , la formation à l'exercice de cette activité est nécessaire . Compte tenu de l'importance du tuteur dans l'enseignement à distance et les nouvelles technologies de communication et d'information dans la pratique de l'enseignement , la recherche examine les questions suivantes : quelles sont les représentations sociales de la présente tuteurs et la distance au cours de formation pour travailler dans l'encadrement , en tenant compte leurs attentes avant de commencer le processus de formation ainsi que les impressions après avoir fait le cours , établir une relation avec l'exercice de l'activité ? La mesure dans laquelle les représentations sociales sur la formation de l'aide d'un tuteur expliquer le modèle de l'enseignement à distance adoptée par l'Open University du Brésil ? Notre problème réside dans le point de vue de l'analyse des représentations des tuteurs sur la formation afin de comprendre une partie du système UAB , son but dans le contexte de l'enseignement supérieur , en notant l'existence de consensus , les désaccords et les contradictions relevées de la pratique du mentorat. Pour la compréhension de notre sujet , nous allons lancer la main approche dialectique du matérialisme historique , compte tenu de ce qui est le mieux à même d'interpréter le mouvement des contradictions, des désaccords et des consensus existant entre le tuteur et la formation que vous recevez pour le cours de leur travail . Nous avons adopté l'analyse de contenu pour le traitement des données en combinaison avec les catégories de la dialectique : contradiction, de médiation , de quantité et de qualité . L'interprétation a été limitée par les concepts de Gramsci à l'égard de sens comun , le bon sens , l'hégémonie et contre-hégémonie . En général, les représentations sociales des tuteurs sont concentrées sur la nécessité d'une connaissance des nouvelles technologies. Aucun changement significatif de la pensée qui a marqué d'une réflexion sur les conditions de travail, la rationalisation et la précarisation de l'enseignement .

Mots-clés: Politiques publiques, l'enseignement à distance, tutorat, les représentations sociales.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Página Inicial do curso.....	78
Figura 2. Domínio tecnológico.....	91
Quadro 1. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	19
Quadro 2. Periódicos da Capes.....	21
Quadro 3. Universo e amostra.....	80
Quadro 4. Representações Sociais antes de fazer o curso.....	85
Quadro 5. Representações Sociais enquanto fazia o curso.....	85
Quadro 6. Representações Sociais após fazer o curso.....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância

AFUAB- Associação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil

ANDIFES- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem

BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CEAD- Centro de Educação a Distância

CNED- *Centre National d'Enseignement à Distance* (Centro Nacional de Ensino a Distância)

COEGD- pela Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância

CTAR- Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede

EAD- Educação a Distância

EE- Empresas Estatais

FCEAD- Fundamentos da Educação e da Aprendizagem a Distância

FE- Faculdade de Educação

FRM- Fundação Roberto Marinho

IDA -Associação Internacional do Desenvolvimento

IES- Instituição de Ensino Superior

IFC- Cooperação Financeira Internacional

ISCID-Centro Internacional para a resolução de Disputas sobre Investimentos).

IUB- Instituto Universal Brasileiro

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

MIGA- Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

MOODLE- *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*

MPEAD- Metodologia de Pesquisa em EaD

PIE- Professores em Exercício no Início de Escolarização

NTIC- Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

TI- Tecnologias da Informação

TV- Televisão

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UNB- Universidade de Brasília

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS	24
2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA SOCIOLOGIA CLÁSSICA	28
3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	31
3.1 HISTÓRICO DA EAD NO MUNDO	34
3.2 HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL	36
3.3 CRESCIMENTO DA EAD: EXPANSÃO E SEUS EFEITOS	39
3.4 A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: RACIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	42
3.5 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES DE EAD	53
3.6 SOBRE A UAB	54
3.7 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA UAB	56
3.8 RECURSOS HUMANOS: OS ATORES DA UAB	59
3.9 A TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	60
3.10 A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA TUTORIA	65
3.11 A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	67
3.12 A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	69
4. METODOLOGIA	73
4.1 MÉTODO DE ABORDAGEM	73
4.2 A METODOLOGIA NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	77
4.3 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	78
4.4 SUJEITOS	80
4.5 METODOLOGIA QUANTO AOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	81
4.6 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	82
4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	82
5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	84

5.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TUTORES ANTES DE COMEÇAREM O CURSO.....	87
5.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TUTORES PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA DURANTE O CURSO DE FORMAÇÃO.....	100
5.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TUTORES PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA APÓS O CURSO DE FORMAÇÃO.....	105
5.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	110
6. A INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOB A LÓGICA GRAMSCIANA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA TUTORIA.....	117
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXO I. QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:.....	130

INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática reside na importância de analisar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um programa no âmbito de um sistema público que visa à expansão do ensino superior, e a forma como os tutores que compõem esse programa são formados para o exercício de suas atividades.

Considerando que a equipe de tutoria mantém relação direta com os estudantes, é necessário que haja uma formação para o exercício dessa atividade. Assim, a formação do tutor deve ser um dos objetivos estratégicos do programa educacional da UAB, que tem como pressuposto a interiorização do acesso à educação superior.

As representações sociais mostram-se importantes, pois acreditamos que as ideias que os sujeitos constroem de si mesmos têm suas origens e seus efeitos nas situações concretas, nas contradições e na luta de forças. Isso porque o tutor encontra-se em um espaço de subordinação pelo sistema UAB, fato legitimado pela hierarquização e proletarização do seu trabalho (MATTAR, 2012). Todos esses fatores justificam o nosso questionamento sobre o processo de formação para o exercício da tutoria.

Assim, esta dissertação objetiva investigar as seguintes questões: quais são as representações sociais dos tutores presenciais e a distância sobre o curso de formação para atuarem na tutoria, levando em consideração as suas expectativas anteriores ao processo de formação bem como as impressões após o curso, estabelecendo uma relação com o exercício da atividade? E ainda: em que medida as representações sociais acerca da formação do tutor contribuem para explicar o modelo de educação a distância (EaD) adotado pela UAB?

O tutor integra parte da base do sistema UAB. Ele é o sujeito que representa esse sistema perante o estudante e que auxilia o educando no processo de ensino e aprendizagem a distância. A condição material de existência do tutor, por meio de seu trabalho, é fonte de investigação para compreender como a tutoria pode revelar a pedagogia adotada pela UAB na Universidade de Brasília (UnB).

Quando o tutor relata e revela as representações sobre a sua formação, fica evidente o discurso do sujeito que está inserido no processo. Esse discurso revela a ideia sobre a função do tutor com base em condições concretas e reais: o curso de formação e o exercício da atividade de tutoria. Nesse sentido, as representações

sociais serão úteis para a compreensão do objeto de investigação não para relatar o que o sujeito pensa de si mesmo, mas para evidenciar suas condições materiais de existência, da sua atuação como tutor e dos reflexos da formação no desenvolvimento do seu trabalho.

Este estudo examina as representações dos tutores sobre a sua formação, a fim de compreender parte do sistema UAB e dos seus propósitos no âmbito da educação superior, observando a existência de consensos, dissensos e contradições.

Nesse sentido, nosso objetivo geral é analisar as representações sociais dos tutores sobre o seu processo de formação, tendo como objeto a formação ofertada pela Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD). Os nossos objetivos específicos são:

1. Investigar as representações sociais dos tutores sobre o curso de formação realizado no 1º semestre de 2013 para atuarem no curso de Pedagogia da UnB/UAB;
2. Compreender as representações sociais dos tutores como instrumento de reflexão acerca do processo de formação para a tutoria presencial e a distância;
3. Compreender a formação dos tutores estabelecendo relação com o objetivo do curso de Pedagogia da UnB/UAB;
4. Reconhecer nas representações sociais dos tutores presenciais e a distância elementos de contradição, mediação, quantidade e qualidade inerentes ao processo de formação;
5. Analisar em que medida o curso de formação contempla as competências necessárias para o exercício da atividade de tutoria.

Esta pesquisa se justifica porque a EaD conquista seu espaço nos dias atuais principalmente devido à presença expressiva das Tecnologias da Informação e da

Comunicação, as chamadas TIC. O uso dessas tecnologias na prática docente nos mostra uma nova forma de pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir informações que se transformarão em conhecimento útil para as diversas camadas sociais.

Em sua configuração atual – com predomínio do uso da internet –, a EaD fornece condições para que grupos sociais até então desprovidos de oportunidades para realizarem cursos de formação continuada na modalidade presencial tenham acesso à construção de conhecimentos por meio de um tempo e dinâmica próprios.

Para conquistar a democratização da educação superior, as atuais políticas públicas utilizam as novas tecnologias como forma de viabilizar e garantir que o maior número de pessoas estejam inseridas no processo.

Assim, a EaD ganha espaço como uma modalidade de ensino que forma um número considerável de indivíduos, dispostos em diferentes localidades e unidos pela necessidade de formação, seja ela inicial ou continuada.

O discurso defendido pelo Estado em relação às políticas públicas na EaD atribui à facilidade de acesso uma das principais vantagens em escolher a modalidade a distância. Contudo, partimos do pressuposto de que o foco no processo de formação, qualquer que seja, deve ser pautado na primazia do ensino, de modo que os condicionantes econômicos de reestruturação do capital não sejam fatores determinantes.

Quando o discurso é fundamentado na formação em tempo rápido vinculado ao baixo custo, o desenho do curso será orientado para o atendimento de uma demanda específica. Desse modo, todos os componentes que estruturam a EaD sofrem alterações, incluindo a capacitação dos profissionais que atuarão nesse contexto.

Contudo, acreditamos que, independente do critério de operacionalização da oferta de um curso a distância, é necessário ao estudante ter acesso a um suporte técnico, administrativo e principalmente pedagógico. Este consiste em uma equipe responsável por preparar e acompanhar o estudante no aprendizado mediado pelas tecnologias, de modo que ele seja capaz de desenvolver habilidades e competências requeridas para a construção colaborativa do conhecimento.

O apoio pedagógico na EaD está diretamente relacionado à existência do tutor. Fora do contexto da EaD, vemos o tutor como aquele que cuida e que se responsabiliza por um indivíduo em formação. O tutor na EaD é o professor

responsável por guiar o estudante no seu percurso acadêmico, por motivá-lo e orientá-lo ao seu objetivo dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que a UAB visa, entre outros motivos, à democratização do acesso ao ensino superior e considerando a importância do trabalho do tutor na EaD, convém investigar como se dá a formação desse profissional para atuar nessa política pública e que iniciativas existem para superar a precarização da docência na EaD, uma vez que ainda há a dúvida quanto ao caráter docente ou não do trabalho do tutor.

A relevância temática desta pesquisa também se justifica pela necessidade de reforçar as reflexões na área, pois verificamos que as produções acadêmicas recentes apontam para a EaD em uma perspectiva que não contempla a formação do tutor, principalmente no âmbito da UAB.

Com base nas teses e dissertações localizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi realizado o levantamento das pesquisas que dão destaque à formação do tutor para atuar na UAB. O nosso levantamento considerou o período de 2010 a 2013, utilizando os seguintes termos de busca no campo *assunto*: “Curso de formação para tutores na UAB”, “Educação a distância e formação de tutores” e “Curso para tutores em EaD”.

Quadro 1 – Busca bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Termo de busca	Resultados encontrados
Curso de formação para tutores na UAB	2
Educação a distância e formação de tutores	2
Curso para tutores em EaD	1

Título da tese/ dissertação	Ano de publicação	Palavras-chave
Estudo de caso da tutoria virtual da UAB – UFSCar: Análise do processo formativo e atuação.	2013	Educação on-line; tutoria virtual; formação e

[Tese]		professores; análise de comportamento.
Formação e prática de professores do curso de licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE [Dissertação].	2011	Educação a distância; formação de professores; Tecnologias de informação e comunicação; UAB.
Formação do professor-tutor presencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná [Dissertação].	2012	Políticas; trabalho; formação do professor-tutor presencial; educação a distância.
Formação e trabalho do professor-tutor no Teleduc: autonomia e/ou heteronomia [Dissertação].	2010	Educação a distância; professor-tutor; Teleduc; autonomia; heteronomia.
Formação do tutor: um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do curso de formação de tutores a distância no IFCE [Dissertação].	2011	Educação a distância; IFCE; formação do tutor.

Quadro 2 – Busca bibliográfica no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Termo de busca	Resultados encontrados
Curso de formação para tutores na UAB	0
Educação a distância e formação de tutores	6
Curso para tutores em EaD	1

Título da tese/ dissertação	Ano de publicação	Palavras-chave
Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para a formação de professores [Tese].	2012	Políticas de educação superior; educação a distância.
A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises [Tese].	2012	Educação a distância; tutor a distância; teoria crítica.
Formação do professor-tutor para a educação a distância: percepções e sentidos [Dissertação].	2012	Formação do professor-tutor, políticas, educação a distância.
Atividade de formação de tutores a distância: um estudo das regras e do letramento digital [Dissertação].	2011	Educação a distância; formação de tutores.
Formação de professores para atuar em AVA EUREKA- PUCPR e as repercussões na prática pedagógica [Dissertação].	2010	Educação a distância; formação de professores
O tutor presencial de cursos superiores a distância: atribuições,	2010	Educação a distância; formação de professores

formação e status profissional [Dissertação].		de EAD; tutor.
Qualidade na Educação a Distância: a contribuição da formação de professores para a modalidade	2010	Formação de professores. Educação a Distância. EaD

A maioria das pesquisas tem como objeto de estudo o perfil, a função e a prática pedagógica do tutor, o qual é considerado, em muitos trabalhos, um novo personagem no contexto educacional. Contudo, os aspectos relacionados à sua formação ainda encontram-se pouco explorados.

Vale destacar o trabalho de Furquim (2010), baseado nas produções acadêmicas existentes no banco de dados da Capes a respeito do tutor. A autora adota a abordagem bibliométrica para analisar o papel do tutor nas teses e dissertações publicadas na Capes.

Embora voltado para a função e identidade do tutor, seu trabalho percorre as pesquisas publicadas entre 22 de agosto e 4 de setembro de 2009 que versavam sobre a tutoria. Furquim (2010) destaca que a temática de formação do tutor aparece nas palavras-chave das teses e dissertações de seu levantamento apenas duas vezes. Além disso, nos objetivos gerais e específicos das produções científicas, a formação do tutor está presente em somente três trabalhos.

A presente dissertação está dividida em quatro partes. Na primeira parte, apresentamos o quadro teórico-conceitual adotado na pesquisa, que por sua vez está organizado em três campos de reflexão. Em seguida, expomos a abordagem metodológica bem como os procedimentos utilizados para a coleta, análise e interpretação dos dados. Após a apresentação dos aspectos metodológicos, faremos a análise e interpretação das representações sociais dos tutores.

No quadro conceitual, primeiramente, faremos uma relação entre o Estado (suas concepções e ações) e a produção de políticas públicas, porque acreditamos que o Estado é o principal agente que viabiliza as ações necessárias ao atendimento das demandas da sociedade civil.

O segundo ponto a ser abordado no nosso referencial teórico está ligado ao estudo das representações sociais na sociologia clássica, no qual estabelecemos relações com o conceito marxista de ideologia.

A terceira parte apresenta a EaD, seus conceitos e tendências no paradigma da sociedade do conhecimento. Além disso, na reflexão sobre a EaD, destacamos a organização da UAB, espaço da nossa pesquisa. No contexto da EaD adotada pela UAB, aprofundamos as reflexões no tocante à natureza das funções dos tutores presenciais e a distância e do reconhecimento do seu trabalho como parte de um conjunto de práticas docentes.

A abordagem metodológica adotada neste trabalho é a materialista dialética, por acreditarmos ser a que avança na compreensão das representações sociais dos estudantes, não as limitando ao ponto de vista dos sujeitos, mas situando as suas falas no contexto de contradições da vida material.

Após a exposição dos critérios metodológicos, será apresentada a análise dos dados com base nas categorias dialéticas da contradição, mediação, quantidade e qualidade. A interpretação das representações será balizada pelos conceitos gramscianos de senso comum, bom senso, hegemonia e contra-hegemonia.

1. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A concepção de Estado e seus interesses determinam os rumos da educação e, por consequência, as políticas públicas no âmbito educacional. De acordo com Azevedo (2004, p.13), “as políticas públicas são recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

A referida autora explica que a criação e a implantação das políticas públicas também dependem da concepção que a sociedade possui de si mesma, ou seja, das suas representações sociais. Assim, com o passar do tempo, os contextos históricos influenciaram o destino e o perfil que as políticas públicas deveriam tomar.

A relação entre o Estado e a sociedade produz verdades que refletem os interesses de determinada classe. Segundo Boneti (2007, p. 11), “essas verdades construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais e, em particular, a elaboração e a operacionalização das políticas públicas”.

Boneti (2007) assevera que a compreensão da origem das políticas públicas e de sua relação com as questões do Estado deve ser ampliada de modo que o debate não se limite a afirmar que as políticas públicas surgem de uma determinação jurídica ou são formuladas exclusivamente para atender os interesses da classe dominante. O que ocorre é uma tensão, um conflito de forças que caminham de acordo com o contexto histórico. Para o autor:

isso não significa dizer, porém, que a classe economicamente dominante não tenha predileção em termos da elaboração e operacionalização das políticas públicas, mas não se pode afirmar que esta preferência se constitui na única força” (BONETI, 2007, p. 13).

Por outro lado, Boneti reconhece que os interesses das classes não estão nítidos o suficiente para identificar os seus limites devido justamente ao modo de produção capitalista e às suas amarras econômicas, responsáveis pela manutenção das desigualdades. É nesse contexto que se dá a origem das políticas públicas,

caracterizadas por tendências da lógica dominante, dos interesses das elites globais.

Pensando na gênese das políticas públicas e nos condicionantes econômicos e sócio-históricos, o referido autor apresenta uma concepção teórica que nos ajuda a compreender a natureza dos interesses pertencentes a cada momento histórico. A concepção etnocêntrica traz subsídios para explicar como surgem as políticas públicas.

O etnocentrismo adota uma verdade única e central que serve de parâmetro para julgar o certo e o errado. No contexto social, a verdade traz a ideia de centro e periferia, por meio do juízo de valor. Conforme assinala Boneti (2007, p. 21):

a partir desta concepção, as necessidades dos grupos dominantes são absorvidas pelos setores pobres como seus, assim como a superação das carências da população pobre é feita utilizando-se das estratégias dos grupos dominantes.

No decorrer da história, as representações sociais influenciam a forma como os indivíduos percebem a sociedade e as esferas que a compõem. Desse modo, Azevedo (2004) afirma que as políticas públicas passaram por diferentes abordagens, entre as quais destacamos duas: a abordagem neoliberal e a abordagem marxista.

A abordagem neoliberal tem sua origem no século XVII com o modelo de Estado liberal e a sua postura de assumir uma dimensão de legitimidade baseada nos direitos políticos dos cidadãos, como forma de garantir e controlar a participação no poder.

Surge então a concepção que Azevedo classifica como “democracia utilitarista”, pois apresenta o Estado como guardião dos interesses públicos, responsável pelo provimento de alguns bens essenciais.

Entretanto, a concepção neoliberal preconiza a relação “mais mercado e menos Estado”. Em virtude disso, considera-se que as políticas públicas são as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades, porque implantar políticas públicas é ver o Estado intervindo, afetando o equilíbrio da ordem.

Nessa abordagem, a liberdade e o individualismo são defendidos para regular e distribuir renda, ou seja, é passada ao indivíduo a ideologia que mostra todas as

possibilidades de sucesso em suas mãos, sendo o “fracasso” uma opção respaldada na sua livre escolha.

Com o surgimento das políticas sociais, a perspectiva neoliberal se vê prejudicada, pois a responsabilidade que antes era apenas do indivíduo passa a ser compartilhada com o Estado.

Por essa razão, na visão neoliberal, as várias formas de proteção destinadas aos trabalhadores, aos excluídos do mercado, são vistas como fatores que prejudicam a livre iniciativa e a individualidade, comprometendo a competitividade. De acordo com Azevedo (2004, p. 13), isso ocorre “porque se julga que induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais”.

Na abordagem marxista, por sua vez, Azevedo reconhece que Marx não se preocupou diretamente com a análise das políticas sociais, mas, considerando que uma das suas maiores contribuições foi identificar as origens das desigualdades e da exploração, faz-se necessário observar a relação entre o Estado e a produção das políticas sociais.

A autora afirma que a teoria marxista ganhou relevo no final da década de 1960, com a crise econômica e financeira que provocou uma reflexão acerca das ações do Estado, especialmente no tocante às políticas públicas. Havia um momento contraditório de intervenção estatal, envolvendo a democracia utilitarista e os princípios de acumulação.

Para Poulantzas (1977), o Estado atende aos interesses das classes dominantes quando consegue organizar a sua luta política. O Estado precisa ocultar as relações capitalistas, colocando todos na condição de indivíduos, sem inseri-los numa perspectiva de classe.

Essa organização procura diluir os conflitos entre as classes antagônicas, fazendo com que o Estado capitalista comporte espaço para “conciliar” o interesse geral de grupos opositores.

Poulantzas (1977) defende que o Estado burguês foi formado pela luta de classes, pois foi dominado pela burguesia, admitindo assim a existência dos interesses das classes subalternas, sendo de algum modo representadas. Essa ideia dá origem à proposta de socialismo democrático, segundo a qual as classes subalternas devem resgatar o Estado, tendo os seus direitos representados de maneira ampla e plural (AZEVEDO, 2004).

Da mesma forma que Poulantzas, Clauss Offe (1984) compõe o grupo da abordagem marxista e defende a existência de mecanismos de seletividade, localizados na estrutura do Estado e responsáveis por atuar na operacionalização e regulação das políticas sociais. O referido autor admite a contradição inerente ao Estado que, por meio da sua ideologia, oculta ser um Estado de classe.

O autor articula as políticas sociais como forma de reprodução das condições materiais de produção. É com base nessa perspectiva que o autor afirma que o sistema público de ensino é uma forma de regulação do Estado para manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado.

A nossa pesquisa adotará a abordagem marxista como eixo de compreensão do atual contexto de implantação das políticas públicas, que vem demonstrando uma face neoliberal de atuação, tendo em vista o interesse mercadológico refletido na ideologia da democratização da educação superior.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

As representações sociais na perspectiva das ciências sociais são consideradas categorias de pensamento que expressam a realidade. Entretanto, a relação entre o sujeito e a produção desses pensamentos difere de acordo a abordagem teórica. Apresentaremos, brevemente, as vertentes de Durkheim, Weber e Marx no tocante ao estudo das representações sociais.

Émile Durkheim foi o primeiro autor a abordar o conceito de representações sociais por meio da noção de representações coletivas. De acordo com Minayo (2012, p. 74), “o termo se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade”.

Para o estudo das representações, Durkheim considerava necessário diferenciar o individual do coletivo. Segundo Farr (2012), o principal motivo de distinções entre esses dois fenômenos estava relacionado às leis que os explicavam: as leis dos fenômenos coletivos eram diferentes das leis aplicadas aos fenômenos individuais.

Os fenômenos individuais, como o próprio nome sugere, contemplavam o sujeito com a sua individualidade, sendo esta prejudicial à ordem social. Por outro lado, os fenômenos coletivos inseriam o indivíduo dentro de um conjunto maior, a sociedade, responsável por ligar esses indivíduos e por não conter espaços para a subjetividade, gerando a consciência coletiva.

Para Minayo (1995), Max Weber constrói seus conhecimentos no domínio das representações sociais com base em termos como “ideias”, “concepções” e “mentalidade”, geralmente considerados sinônimos. De acordo com a autora, Weber apoia-se no conceito de “visão de mundo”, defendendo que cada sociedade adota uma “concepção de mundo”, definida pelos grupos dominantes, para se manter.

Nesse sentido, a representação seria uma diretriz, um saber comum que orientaria as ações dos indivíduos na sociedade. Sobre esse saber comum, Minayo (1995, p. 91) afirma que, para Weber, “essas concepções abrangentes (o modo de encarar o tempo, o espaço, o trabalho, a divisão do trabalho, a riqueza, o sexo e os papéis sociais, etc.) perpassam todos os grupos de uma determinada sociedade”.

Weber reconhece a importância de não somente pesquisar sobre essas concepções, mas também avançar nesse aspecto e buscar compreender a razão pela qual determinada concepção é dominante na sociedade.

Embora o teórico afirme a existência de uma forma de pensamento que perpassa toda a sociedade por meio da dominação, essa concepção difere da teoria marxista, pois Marx especifica a sociedade por meio do conceito de classe, elemento fundamental para a compreensão das representações sociais.

Na dialética marxista, as representações sociais são explicadas com base na ideologia alemã. Marx e Engels (2007) afirmam que os filósofos seguidores de Hegel consideravam as ideias como os elementos principais, havendo a supremacia da consciência.

A crítica dos referidos teóricos reside na existência do mundo material e da influência que ele produz no campo das ideias, afirmando que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 20).

Desse modo, o pensar, a produção das ideias e suas representações estão diretamente relacionados com as forças produtivas. Conforme afirma Minayo (2012), a categoria-chave, em Marx, para tratar do campo das ideias é a consciência. Para ele, as representações, as ideias e os pensamentos são o conteúdo da consciência, que por sua vez é determinada pela base material.

No estudo das representações sociais com base na teoria marxista, além do conceito de ideologia, Minayo (2012) destaca a concepção de condição de classe. Em concordância com a autora, observamos que as ideias da classe dominante são construídas em sistemas ideológicos e determinam as condições da classe dominada, que também possuem ideias e representações, porém situadas em um espaço de subordinação. Sobre as representações dos dominados, Minayo (2012, p. 87) esclarece que:

são marcadas pelas contradições entre seu lugar na produção e sua condição social. Isto é, enquanto lhe cabe o trabalho, não lhe sobra muito tempo para a fruição dela; enquanto lhe é atribuída a tarefa de produção, lhe é proporcionado um consumo escasso e precário.

Em face do observado, consideramos que a abordagem marxista é a mais adequada para a compreensão das representações sociais como ponto de partida

para reflexões mais aprofundadas acerca da realidade da EaD no país, em especial da UAB e dos tutores que integram esse sistema.

Além disso, a partir de Marx, Gramsci amplia a compreensão das representações sociais, tratando-as de forma sistemática, por meio das categorias do senso comum, do bom senso, da hegemonia e da contra-hegemonia. Essas categorias serão adotadas na presente pesquisa para a interpretação das representações dos tutores sobre a sua formação.

Para Gramsci (1978) a representação social pode ser o senso comum, mas possuidor de um potencial transformador, capaz de abandonar a forma ideológica para assumir um caráter crítico, pois na condição de representação corresponde às situações reais de existência.

Minayo (2012) sistematiza a contribuição de Gramsci a respeito das representações sociais por meio de três aspectos: (a) cada grupo social tem o conformismo e a ilusão, evidenciando, assim, a presença abrangente do senso comum; (b) mesmo em um universo de conformismo e ilusão, existem movimentos que suscitam o pensamento crítico e provocam mudanças; (c) as representações sociais variam de acordo com o contexto histórico. Segundo Minayo (2012, p. 91),

por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e verdadeiras, as representações sociais podem ser consideradas matéria-prima para análise do social e também para a ação político-pedagógica de transformação, pois retratam e refratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade.

Sob o ponto de vista dialético, é possível observar os aspectos de resistência e transformação originados das condições reais de existência dos tutores e da formação que eles recebem para o desempenho das suas funções. As representações são o reflexo dessa realidade e podem ser ideológicas, a depender da forma como as relações materiais são retratadas.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No curso das mudanças sociais, políticas e econômicas, a educação sempre passará por alguma transformação, ainda que não atinja as estruturas mais consolidadas do setor. Em decorrência dessas mudanças, verificam-se novas formas de aprender e ensinar, de modo que os métodos e pressupostos teóricos se organizam para atender as demandas que vão surgindo.

A educação a distância (EaD) não é um fenômeno recente na história mundial; entretanto, é vista, atualmente, como novidade em virtude do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, as denominadas NTICs. Entendemos que as NTICs são compostas por um conjunto de tecnologias que possuem uma diversidade de recursos, como é o caso do computador conectado à internet, proporcionando interatividade e outras possibilidades de interação entre os atores da EaD.

Litto (2009) afirma que o Brasil vive três tendências econômicas nas quais a EaD está presente em alguma medida. A primeira tendência é a agrícola, pois muitas pessoas que moram nas áreas rurais distantes dos centros urbanos recorrem à modalidade a distância para dar prosseguimento aos estudos, por meio dos materiais impressos dos cursos por correspondência.

Há ainda a tendência industrial, baseada nos cursos por rádio e televisão; e, por fim, a tendência da tecnologia da informação, que, de acordo com o referido autor, “cresce rapidamente devido à aceleração das inovações que se estendem também à área de comunicação” (LITTO, 2009, p. 18).

Desse modo, as transformações tecnológicas que afetam a vida social como um todo chegam ao contexto da educação e ajudam a intensificar a cultura da EaD mediada principalmente pelos cursos via *web*. Diante disso, faz-se necessário estudar o novo paradigma da EaD, a sua expansão e sua organização interna, que operacionaliza e viabiliza as transformações no modo de aprender e ensinar.

Iniciemos pelo termo “educação a distância”. Mill (2012) afirma que existe uma imprecisão semântica no uso desse termo, considerado sinônimo de “ensino a distância” ou “aprendizagem a distância”. Corroboramos com a reflexão feita pelo autor e acrescentamos que os elementos semânticos se constituem ao longo da história e na forma de ver o mundo. Segundo Fiorin (2007, p. 19), “os elementos

semânticos, assimilados individualmente pelo homem ao longo de sua educação, constituem a consciência e, por conseguinte, sua maneira de pensar o mundo”.

Concordamos com esse autor e afirmamos que o discurso, que auxilia na constituição da consciência, é determinado por bases reais e concretas. Quando esse discurso que gera a consciência advém de pensamentos dominantes que se tornaram verdades absolutas, a semântica discursiva torna-se campo da ideologia. Nesse sentido, retornamos ao pensamento de Mill (2012, p. 20) sobre a imprecisão do termo “educação a distância”:

Há terminologias utilizadas como sinônimo de educação a distância, mas nem sempre adotadas adequadamente, seja pela diferença entre o que querem representar (a coisa denominada), seja pela origem etimológica dos termos (a semântica ou coerência entre o sentido do termo e a coisa).

Todo conceito elaborado representa a intencionalidade de determinado grupo ou classe. Desse modo, essa imprecisão terminológica pode revelar interesses e ideologias distintas, de acordo com o contexto em que a EaD estará inserida. Mill (2012) entende que, embora exista um problema conceitual acerca do termo “educação a distância”, as reflexões sempre convergem para a educação e as questões conceituais residem no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, seria necessário repensar os elementos do processo pedagógico: ensino (docência), aprendizagem (estudantes), tecnologias (materiais didáticos e mídias) e gestão (concepção, implementação e gerenciamento).

O referido autor assevera que as lacunas existentes para a compreensão da EaD no Brasil encontram-se ancoradas nesses quatro elementos do processo pedagógico. Em razão disso, na presente pesquisa, trataremos de parte das lacunas relacionadas ao ensino (docência) e à gestão como processo de concepção, implementação e gerenciamento das políticas públicas de acesso à educação superior.

Ao observar os questionamentos conceituais sobre a EaD, Mill (2012) conclui que a educação permanece como questão central. Desse modo, os problemas conceituais residem nos adjetivos que a educação recebe ao longo dos tempos. Concordamos com o autor e acrescentamos que tais adjetivos constituem questões semânticas determinadas pelos grupos e suas ideologias.

Consideramos essencial tomar a educação como educação, sem adjetivos; pois o que importa, de fato, é que a aprendizagem se dê de modo efetivo e adequado e, portanto, deveria independe dos esforços de mediação entre estudante e conhecimento, sejam eles esforços humanos (docentes, em especial) ou tecnológicos (materiais didáticos ou outros suportes) (MILL, 2012, p. 25)

A reflexão trazida pelo autor destaca a questão da resistência e do preconceito existentes em relação à EaD. Ele acrescenta que a educação precisa ser o mais importante e que a relação tempo/espaço contida no processo educativo não deve se sobrepor ao propósito de uma educação de qualidade.

Associada a esses questionamentos, destacamos também a contraposição entre a educação a distância e a educação presencial. Há um esforço constante de comparar as duas formas de ensino e aprendizagem, gerando uma contraposição ao invés de complementação. Nesse sentido, defendemos o posicionamento de Mill (2012, p. 25):

Vale mais compreender o que podemos agregar de uma modalidade à outra, caminhando rumo à educação de qualidade, sem interessar quais presenças ou distâncias são adotadas nas relações pedagógicas. A raiz de certos preconceitos reside nessa dicotomia presencial/distância.

Porém, salientamos que a modalidade presencial e a modalidade a distância guardam especificidades que não podem ser desconsideradas em função de uma tentativa de neutralizar as diferenças ou equiparar as modalidades. Compreendemos a educação a distância como uma modalidade de ensino e aprendizagem cujos atores estão separados no tempo e no espaço.

Vale lembrar que a compreensão da relação tempo e espaço na EaD deve ser analisada, porém não deve ser colocada como principal determinante no processo de ensino e aprendizagem.

Acrescentamos que a EaD é composta por tecnologias para mediar a comunicação – fazendo uso de diferentes recursos didáticos e mediáticos. Essas tecnologias, com a mediação docente, possibilitam a construção do conhecimento pelo estudante.

O paradigma atual da EaD também pressupõe a interatividade não apenas entre o professor e o estudante, mas entre todos aqueles que, de alguma forma, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem a distância. A constante troca de saberes na EaD estabelece um sistema inteligente com vantagens para todos.

3.1 Histórico da EaD no mundo

O histórico da EaD está relacionado com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. A EaD, em sentido amplo, sempre foi uma modalidade de ensino em que as atividades são desenvolvidas por sujeitos separados temporal e espacialmente e, de acordo com as demandas em cada época, havia a necessidade de utilizar um meio de comunicação específico.

Na medida em que ocorrem transformações na sociedade, percebemos mudanças na educação e nos meios pedagógicos de que ela faz uso. Dessa forma, é possível descrever a trajetória da EaD em termos de gerações. Para Dias e Leite (2010, p. 11) “não há um consenso em relação a essa divisão: alguns autores dividem a história da EaD em três gerações, outros em quatro, e, até mesmo em cinco gerações”.

As referidas autoras apresentam a divisão feita pela Universidade Virtual Brasileira, segundo a qual a EaD se desenvolve em três gerações: a primeira geração é marcada pelo ensino por correspondência, sinalizando o início da EaD no Brasil e no mundo; a segunda geração apresenta a introdução da televisão – teleducação e telecursos – no final dos anos 1970, com a transmissão de programas educativos divulgados via videocassete e a inclusão de sistemas e equipamentos de telefonia, mas ainda com uso de materiais impressos; a terceira e última geração conta com os ambientes interativos, propiciados principalmente pelo uso do computador e da *web*. Com a internet, surgem ferramentas como videoconferências, fóruns *on-line* e *chats*, que incentivam a interação e o aprendizado colaborativo em rede.

Dias e Leite (2010) também apresentam a divisão proposta pelos autores Cabral, Oliveira e Tarcia (2007), que sugerem quatro gerações para a história da

EaD. A primeira geração é baseada em materiais impressos ou escritos à mão; na segunda geração, há o uso da televisão e do rádio; a terceira geração é caracterizada “pela utilização multimídia da televisão, texto e áudio” (Dias; Leite, 2010, p. 12) e, na quarta geração, os processos educativos são organizados por meio do computador e da internet.

Por fim, as autoras mencionam Taylor, que apresenta a quinta geração da EaD. Para a presente pesquisa, essa é a divisão que descreve da melhor forma o percurso histórico da EaD. De acordo com Taylor (2001 apud DIAS; LEITE, 2010), a quinta geração da EaD é emergente e explora de maneira mais aprofundada a potencialidade das novas tecnologias. Segundo o autor, as operações na EaD evoluíram em quatro gerações.

A primeira geração é caracterizada pelo *modelo por correspondência*, que utilizava a impressão. O segundo modelo, correspondente à segunda geração, é o *multimídia*, que conta com tecnologias impressas e audiovisuais. A terceira geração é a do *modelo de teleaprendizagem*, que oferece tecnologias de telecomunicação baseadas na comunicação síncrona. A quarta geração fundamenta-se no modelo de aprendizagem flexível, caracterizado pelo envio *on-line* do material via *web* (Dias; Leite, 2010).

A quinta geração seria uma derivação da quarta, mas com melhor aproveitamento das vantagens dos recursos da internet e da *web*. A essa quinta geração, Taylor deu o nome de “modelo de aprendizagem flexível inteligente”. Esse modelo oferece uma maior flexibilidade de tempo e lugar, uma utilização adequada e eficaz, além de uma troca altamente interativa, oportunizando o aprendizado colaborativo.

Em relação à categorização do histórico da EaD, proposta por Taylor, percebemos que as três primeiras gerações explicadas pelo autor são semelhantes às divisões feitas por outros autores, com a ressalva de que, na terceira geração (modelo de teleaprendizagem), a comunicação se dá de forma síncrona. Nesse sentido, consideramos válida a explicação sobre os dois tipos de comunicação em EaD: a comunicação síncrona e a comunicação assíncrona.

A comunicação síncrona na EaD ocorre quando os indivíduos estão separados espacialmente, mas o processo de ensino e aprendizagem ocorre no mesmo tempo para todos os participantes, ou seja, de forma simultânea. De acordo com Menezes e Santos (2002a), a comunicação síncrona pode acontecer, por

exemplo, nos casos em que as mensagens enviadas por uma pessoa são imediatamente recebidas e respondidas por outro indivíduo.

A comunicação assíncrona ocorre quando o processo de ensino e aprendizagem se dá a qualquer hora e em qualquer lugar, não dependendo da existência de uma sincronia, ou seja, de uma simultaneidade entre os participantes, conforme explicam Menezes e Santos (2002b). A internet possui ferramentas de comunicação assíncrona, sendo o correio eletrônico o exemplo mais conhecido.

Retornando à categorização elaborada por Taylor para descrever as fases da EaD, a diferença entre a descrição do referido autor e a dos demais teóricos começa a partir da quarta geração, denominada modelo de aprendizagem flexível, em que o material do curso (recurso didático) é enviado via *web*.

Porém, o grande diferencial está na quinta geração, intitulada modelo de aprendizagem flexível inteligente. Esse modelo, proposto por Taylor, considera a interatividade um dos pontos principais da EaD e merece destaque nas discussões teóricas.

3.2 Histórico da EaD no Brasil

No Brasil, o primeiro registro de EaD ocorreu em 1891, com a oferta de um curso de datilografia, no Jornal do Brasil (MATTAR, 2012). As autoras Dias e Leite (2010) concordam que o ponto inicial da EaD no Brasil é a implantação das “escolas internacionais”, em 1904, instituições privadas que representavam organizações norte-americanas e ofereciam cursos por correspondência vinculados por meio do jornal.

De acordo com Mattar (2012), o Brasil passava por um período de crise educacional, havendo a necessidade de reformas. Entretanto, entre as reformas necessárias, o ensino por correspondência não era prioridade, porque havia problemas com os serviços dos correios. Assim, as autoridades não dispensavam recursos e investimentos para potencializar a oferta dos primeiros cursos a distância.

A partir dessa primeira experiência, estudiosos como Vianney, Torres e Silva (2007) dividem a história da EaD brasileira em três gerações: a primeira baseada no

ensino por correspondência; a segunda geração com o uso de modelos teleducacionais; e a terceira geração caracterizada pelo ensino com o uso da internet.

A primeira geração, conforme relata o autor, foi marcada pelo ensino por correspondência. Em 1934, foi instalada a Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro. Nessa escola, criada por Edgard Roquete-Pinto, os alunos tinham acesso prévio ao conteúdo das aulas por meio de folhetos e esquemas impressos.

Dias e Leite (2010) afirmam que o contato com os alunos ocorria por correspondência. Embora fizesse uso do rádio, essa experiência pode ser classificada na primeira geração pelo fato de os materiais utilizados no curso serem enviados pelo correio, além de o contato com o aluno também se dar por esse meio.

Em 1939, a Escola de Comando do Estado Maior preparava os oficiais da Marinha e do Exército por meio de material impresso, via correspondência. Entretanto, a oferta sistematizada de cursos a distância por correspondência foi realizada pelo Instituto Rádio Técnico Brasileiro, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941.

Os cursos oferecidos pelo IUB abrangiam diversas áreas: fotografia, violão, corte e costura, elétrica e mecânica, entre outros que atendiam as demandas por cursos profissionalizantes. Os cursos eram feitos com materiais impressos enviados pelos correios aos alunos.

Essa metodologia proporcionou que o IUB chegasse a locais no interior do país onde as oportunidades de formação eram muito precárias. Segundo Mattar (2012, p. 59), “nas décadas de 1940 e 1950, mais instituições passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência, impulsionadas pelo sucesso do Instituto Universal Brasileiro”.

A segunda geração, baseada na teleducação, oferecia cursos por meio de videoaulas e oferecia material impresso como complementação. Destacam-se nesse período os chamados telecursos, veiculados por emissoras televisivas educacionais. Nessa geração também houve a inclusão do rádio no ensino a distância.

Em 1960, a presença desse meio de comunicação tornou-se ainda mais expressiva com o programa de alfabetização de adultos, através do Rádio Educativo. Além desse programa de alfabetização, houve o Projeto Minerva, em que, de acordo com Dias e Leite (2010, p. 10) “o rádio transmitia, depois da Voz do

Brasil, cursos a distância para formação do nível básico de ensino, um projeto do governo militar que também contava com apostilas impressas”.

Para Dias e Leite (2010), até 1970 a EaD no Brasil funcionava através do rádio e das correspondências. De 1970 aos dias atuais, a EaD brasileira incorporou novos meios de comunicação, como a televisão – por meio dos telecursos – e, mais recentemente, o computador e a *web*, com os cursos *on-line*.

O uso desses novos meios de comunicação proporcionou a multiplicação do acesso aos conteúdos e a interatividade, principalmente com os recursos existentes na *web*, que marcam a terceira geração da EaD no Brasil.

A partir da década de 1990 que iniciou a expansão das novas tecnologias da informação e comunicação no contexto da EaD. Esse avanço se deu principalmente pelo fato de o país ter ampliado o número de linhas telefônicas nesse período, o que ocasionou a utilização da internet por um número maior de pessoas, embora saibamos que o acesso a um computador conectado na rede ainda hoje não faz parte da realidade da maioria.

Observa-se, no decorrer da história da EaD, no Brasil ou no mundo, que as novas tecnologias que surgiam na sociedade, quando aplicadas no âmbito educacional, não descartaram as anteriores. As tecnologias da informação e comunicação possuem um aspecto integrativo, em que os meios tecnológicos utilizados hoje podem incorporar práticas do passado. Como assinalam Dias e Leite (2010, p. 11),

o rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso, como na Amazônia, e o papel, personificando a concretude por meio da impressão, continua quase que imbatível. Tudo isso ao lado das mais modernas invenções de tecnologia digital que propiciam interatividade: e-mail, fórum, chat, videoconferência e conferência *web*, *wiki*, entre outras.

A fala das autoras mostra justamente o caráter integrativo das tecnologias da informação e comunicação. Podemos inferir também outro caráter dessas tecnologias: seu aspecto convergente, ou seja, as tecnologias se complementam e, independente dos meios tecnológicos empregados no ensino a distância, todos convergem para uma finalidade maior: colaborar na construção do conhecimento.

Embora o cenário atual aponte para uma realidade voltada para a inclusão digital, ainda é expressivo o número de pessoas excluídas digitalmente. Como

afirmam Dias e Leite (2010, p. 16), “a falta de acesso ao computador e à internet ainda se configura como um grande desafio que precisa ser enfrentado, seja pelo poder público, seja pela iniciativa privada”.

Por meio de um processo de inclusão digital eficiente, a democratização do ensino a distância se concretizará e, com isso, também surgirá a necessidade de capacitar os profissionais da EaD, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos técnicos.

3.3 Crescimento da EaD: expansão e seus efeitos

Nos últimos dez anos, observou-se uma expressiva expansão da EaD. De acordo com Mill (2012), esse fato trouxe maior visibilidade à modalidade, contribuindo para a construção de uma boa imagem da EaD.

Sob uma perspectiva crítica, porém, sabemos que a expansão da educação a distância foi motivada por interesses capitalistas e políticos. Era preciso oferecer formação a um número elevado de indivíduos – em decorrência de demandas internacionais – a um baixo custo.

Em relação aos custos da EaD, Reginaldo Moraes (2010) afirma que o investimento inicial voltado ao planejamento e implementação é extremamente elevado. Essa primeira fase envolve a produção de materiais, a arquitetura e engenharia dos *softwares* e dos ambientes virtuais de aprendizagem e, inclusive, a própria formação docente.

No entanto, após o investimento inicial, a relação custo-benefício começa a ser positiva, uma vez que haverá uma estabilidade na manutenção dos insumos necessários para a oferta de cursos a distância. De acordo com Reginaldo Moraes (2010, p. 78), “a vantagem na EaD residirá na sua capacidade de prover instrução, ao longo de vários módulos e por vários semestres ou anos letivos, incrementando constantemente o número de estudantes, mas sem alterar os custos após atingir certo ponto”.

Assim, o processo de expansão da EaD é intensificado, entre outros fatores, pela relação-custo benefício. Cabe destacar que o alto investimento feito no início

também se aplica à formação docente, conforme defende Reginaldo Moraes (2010). Todavia, essa formação também passa por um período de estabilização, ou seja, não se procura investir novamente para renovar as práticas de acordo com as mudanças e a importância da formação continuada.

A produção de uma boa imagem da EaD está pautada nos elevados números representados nas estatísticas em detrimento de uma análise acurada das condições reais em que se dá essa expansão.

Sendo assim, consideramos que a EaD percorre um caminho de construção da sua identidade, de modo que a boa imagem será reflexo das concepções e intencionalidades adotadas pelos grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O atual estágio da EaD pode trazer boas perspectivas para pensar na construção da sua identidade por meio de políticas educacionais voltadas para a formação pela EaD, da legislação e da própria cultura de superação da dicotomia entre ensino presencial e a distância. São fatores que podem trazer uma abordagem crítica e emancipadora para a EaD.

A expansão da EaD também foi motivada pelo amadurecimento da legislação educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996. Pela primeira vez, a EaD foi incluída no cenário da legislação educacional brasileira e sinalizou a importância de articulação dessa modalidade com as demandas de formação.

O movimento de criação das leis e a consequente produção de políticas públicas para a efetivação de previsões legais provocou a mobilização da sociedade civil para os seus interesses dentro desse cenário que adquire força ao longo dos anos, como é o caso da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) e da Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede).

Mill (2012, p. 36) conclui que todos saem ganhando com a expansão e consolidação da EaD:

Num esforço para levantar os ganhos que governo, comunidade escolar e professores em formação teriam a partir da formação profissional pela EaD, concluímos que todos ganham com essa parceria, desde que se parta de uma proposta de formação de professores a distância que prime pela qualidade e melhoria na formação do futuro cidadão.

Concordamos com o autor em relação à expansão da educação superior por meio da EaD. A expansão com qualidade pode ser traduzida em democratização e promoção de oportunidades de formação às camadas menos favorecidas. Entretanto, para ocorrer a expansão com qualidade, é preciso investir de forma significativa nos meios que garantem a execução e operacionalização dos programas. Além do investimento inicial, é preciso pensar na manutenção e no aprimoramento das práticas pedagógicas e tecnológicas ao longo do processo.

Reginaldo Moraes (2010) elenca três fatores que potencializaram a expansão da educação a distância nos últimos anos: experiências anteriores que incentivaram o estudo independente, como é o caso do ensino por correspondência ou o ensino supletivo; tradição na produção de materiais didáticos para os estudos independentes; e a popularização associada ao baixo custo das novas tecnologias de comunicação.

Entre esses três fatores, destaca-se o terceiro, por ser o discurso mais difundido entre os que defendem a EaD como forma de democratização do acesso ao aprendizado por meio das novas tecnologias. Contudo, Reginaldo Moraes (2010, p. 25) faz a seguinte ressalva:

Vale estabelecer uma diferença importante. Quando falamos do acesso a novas tecnologias de comunicação, de fato trata-se de dois tipos de acesso (e dois tipos de barreira): o acesso tecnológico (disponibilidade física de equipamento, *software*, energia elétrica, linhas de telefone, etc.) e o acesso social (além da renda, os conhecimentos, as habilidades e os hábitos de uso desses recursos).

Concordamos com a exposição do autor e afirmamos que a democratização do acesso à educação superior está pautada na democratização do acesso às tecnologias, no que diz respeito à disponibilidade física de equipamentos. Entretanto, considerando a concepção de acesso social, cabe uma reflexão mais problematizada, uma vez que esse segundo tipo de acesso é mais complexo e, portanto, mais difícil de mensurar.

Pensar nas ações e estratégias de expansão associadas à democratização do acesso requer o estudo dos processos aos quais o poder público deverá dar atenção especial por meio das políticas educacionais. Reginaldo Moraes (2010) elenca alguns pontos desses processos: preparação de professores e de tutores,

produção de material didático e disciplinas relacionadas à aprendizagem dos códigos fundamentais, linguagens e conhecimentos básicos no contexto das NTICs.

Destacamos a necessidade de preparação dos docentes (entendidos pelo autor como professores e tutores) dentro do contexto da democratização do acesso aos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que a formação docente é um ponto estratégico para o alcance do objetivo de democratização, uma vez que o acompanhamento, a supervisão e a orientação pedagógica são medidas que podem garantir a permanência com qualidade do estudante na EaD.

Além disso, preparar o professor para a EaD mediada pelas novas tecnologias envolve a aprendizagem, por parte do docente, de recursos e métodos que proporcionem ao estudante o acesso tecnológico e, sobretudo, social.

3.4 A influência do Banco Mundial na educação superior a distância: racionalização e precarização do trabalho docente

Os organismos internacionais ou multilaterais investiram nos países emergentes com o objetivo de reestruturar o capital. Esse investimento se traduziu na intervenção que dissemina ideologias neoliberais de reestruturação, desenvolvimento e manutenção do capitalismo.

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (em 1990), o Banco Mundial sinalizou para a educação básica. Assim, estabeleceu metas e prioridades que deveriam ser adotadas pelos países em desenvolvimento. Desse modo, o Brasil passou a priorizar a educação básica, que carecia de ampliação da oferta.

Ocorre que o quadro docente no nosso país não acompanhava a demanda, sendo necessária, também, a ampliação da formação docente. Assim, era preciso oferecer educação básica a todos, mas, antes disso, a demanda concentrava-se na formação de educadores.

Foi nesse contexto que a EaD surgiu como ferramenta que proporciona a formação em massa de professores distribuídos em um país com proporções

continentais, com flexibilidade de tempo e, principalmente, a um custo relativamente baixo, se comparado aos gastos realizados no ensino presencial.

A organização da EaD depende das concepções pedagógicas e das demandas no contexto em que a modalidade está inserida. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um meio de oferta da educação superior gratuita a distância. Embora não seja considerada uma universidade, sua concepção pedagógica influencia diretamente o trabalho docente realizado na modalidade a distância bem como a formação do indivíduo que atua na educação básica.

Nesse sentido e com base na perspectiva história e política, cabe questionar como se dá o trabalho docente na EaD, considerando as condições materiais e as contradições existentes em um contexto de participação dos organismos internacionais na educação brasileira.

A presença dos organismos internacionais em diferentes esferas do Brasil vem da década de 1940, no contexto de pós-guerra, tendo como propósito o fortalecimento da economia capitalista. Até então, tal presença ainda não era observada de forma expressiva no âmbito educacional.

Para a análise da história do Banco Mundial e da sua influência nos assuntos educacionais, faremos o recorte histórico a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos até o governo de Luís Inácio Lula da Silva.

O Banco Mundial é formado por um conjunto de organismos: BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento), IDA (Associação Internacional do Desenvolvimento), IFC (Cooperação Financeira Internacional), MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e ISCID (Centro Internacional para a resolução de Disputas sobre Investimentos).

No contexto da sua criação, o Banco Mundial atuou diretamente no processo de reestruturação dos países destruídos pela guerra, exercendo papel de reconstrutor das economias afetadas e credor das empresas.

A partir dos anos 1950, o Banco Mundial assumiu uma nova postura, considerando que já havia alcançado os objetivos propostos inicialmente. Nesse sentido, o Banco Mundial redirecionou suas ações para a prestação de assistência econômica e financeira aos países subdesenvolvidos.

De acordo com Crosso (2008, p. 17), “de meados da década de 1950 até o início dos anos 1970, o perfil de 70% dos programas de empréstimo do Banco

Mundial era voltado às políticas de industrialização dos países do terceiro mundo, visando sua inserção, ainda que subordinada, no sistema internacional”.

Observa-se a tentativa de incorporar os países subdesenvolvidos à nova ordem mundial, principalmente por meio do processo de industrialização. Naquela época, o Banco Mundial defendia a ideologia de que o crescimento da economia seria uma alternativa para o fim da pobreza.

Contudo, embora tenha ocorrido um significativo crescimento econômico, a pobreza continuava e acentuava-se a desigualdade entre os países ricos e pobres. Com isso, o Banco viu a necessidade de expandir suas áreas de atuação e investimento, em especial nos setores sociais.

A partir da década de 1980, o crescimento econômico demonstrava suas fragilidades e consequências na crise de endividamento. A América Latina foi um grande alvo nesse sentido e, nesse contexto, o Banco Mundial reorientou o seu papel e passou a executar a função de renegociador e assegurador dos pagamentos das dívidas externas desses países junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

Para Silva (2002), esse papel adquiriu duas características na produção de políticas públicas: a intervenção e o consentimento. O Banco Mundial atuava como interventor nas ações educacionais e, em troca, pactuava com os países algumas condicionalidades responsáveis por oferecer ferramentas de ajuste estrutural das economias. Conforme destaca Crosso (2008, p. 18):

tais condicionalidades entrecruzam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o Banco a outras referentes aos programas de ajuste estrutural, que podem até mesmo atingir as políticas internas dos países e provocar mudanças na sua legislação.

Utilizando-se de meios legais, o Banco Mundial tem a capacidade de interferir nos ordenamentos e na produção das políticas educacionais de modo que o processo de intervenção venha acompanhado do consentimento com determinadas condicionalidades que concentram as finalidades educacionais no bojo dos interesses mercantilistas.

As orientações determinadas pelos organismos internacionais afetam a produção das políticas públicas na medida em que os interesses privatistas se relacionam com o interesse público, com o objetivo de manter o fortalecimento e desenvolvimento do capital.

Nesse sentido, convém observar a relação entre o Estado e os organismos internacionais no que diz respeito aos interesses de cada parte, bem como a concepção de Estado adotada que permite e aquiesce a expressiva intervenção externa.

Desse modo, o foco no econômico permanece, mas as políticas sociais são ferramentas essenciais para a concretização dos objetivos voltados para o acúmulo do capital. Assim, os empréstimos concedidos aos países latino-americanos eram cercados de condições que abrangiam diferentes setores, incluindo projetos educacionais aprovados segundo critérios do Banco Mundial.

A intervenção dos organismos internacionais tem como principal objetivo a construção de uma nova ordem capitalista, demandada em virtude da intensificação dos efeitos da globalização.

De acordo com Silva (2002), os acordos estabelecidos exigem condições que explicitam o elevado grau de subordinação dos governos nacionais diante desses organismos.

Entre as inúmeras exigências feitas pelo Banco Mundial e pelo FMI – todas voltadas à promoção e estabilidade econômica –, destacamos o aumento da eficiência dos investimentos em capital humano (SILVA, 2002).

Saviani (2011) afirma que as novas formas de produção fordista e taylorista exigiram um indivíduo extremamente competitivo e flexível às demandas do mercado. Para conseguir se adaptar a esse contexto, esse indivíduo deve ter uma formação polivalente que reforce a educação como processo econômico-produtivo. De acordo com o autor, a teoria do capital humano passou por alterações no tocante a quem se destina a esse tipo de formação.

A partir dos anos 1990, a teoria do capital humano foi empregada para incentivar e satisfazer os interesses privados, cabendo ao indivíduo fazer as escolhas adequadas e necessárias para garantir o seu espaço em um mercado competitivo.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 430) aponta que “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”.

A teoria do capital humano relacionada com os objetivos de promover a estabilidade econômico-financeira justifica o interesse dos organismos internacionais em investir na educação, sobretudo no nível básico, onde se encontra grande parte

da população, na qual os efeitos da ideologia do consumo e do acúmulo se manifestam com maior destaque.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos marcou um novo período de reajuste dos planos do Banco Mundial, com base na doutrina neoliberalista. As bases do neoliberalismo na educação estão na relação entre educação e trabalho. De acordo com Silva (2002), observa-se uma efemeridade nas relações trabalhistas amplamente marcadas pelo individualismo e pela competitividade, traços requeridos na formação do sujeito que precisa ser produtivo e eficaz.

Acirra-se a competitividade entre empresas, entre instituições e entre pessoas, de tal modo que, para as últimas, o aprender permanentemente, o refletir criticamente, o agir responsavelmente e o comportar-se com flexibilidade constituem requisitos e habilidades indispensáveis para a reestruturação dos processos de produção na ótica dos dirigentes mundiais (SILVA, 2002, p. 33).

De fato, a formação requerida no contexto neoliberal reserva espaço para uma reflexão que não emancipa, nem muito menos analisa as condições materiais contraditórias inerentes a um processo competitivo e desigual. A reflexão crítica apontada pelos dirigentes mundiais é focada na necessidade de capacitação permanente, confundindo-se, em certa medida, com a formação propriamente dita.

No cenário da década de 1990, o Banco Mundial se consolidou como mecanismo de imposição dos interesses norte-americanos. A dominação norte-americana, de ordem política, econômica e ideológica, garantiu lugar de potência mundial, capaz de interferir na autonomia das demais nações agindo em conformidade com demandas do mercado e legitimando as desigualdades. De acordo com Silva (2002, p. 42),

os Estados Unidos têm o poder de veto em qualquer decisão e possuem número majoritário na cúpula das instituições multilaterais, o que lhes permite manter as relações de dominação sobre os Estados da América Latina, pela prática da intervenção e da subordinação construída ao longo dos anos e escamoteada sob a forma de ajuda externa para o desenvolvimento [...].

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos trouxe uma proposta de projeto educacional de caráter internacional, um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Tal projeto, com características prescritivas, mostrava um panorama da realidade da época, apontando a incapacidade dos Estados de solucionarem seus problemas de forma independente. Era necessário o apoio de organismos que financiassem, direcionassem e orientassem os rumos a seguir, mostrando que o caminho começaria pela formação dos indivíduos na educação básica.

O mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça da estagnação e decadências econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência, a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio ambiente. Esses problemas atropelam os esforços enviados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

A formação para o trabalho compreende a adaptação dos indivíduos às mudanças decorrentes do mundo globalizado. Essa formação iria oportunizar a integração social, garantida por meio do domínio de conteúdos básicos que afaste os indivíduos de setores economicamente em risco. Evidencia-se, pois, que a preocupação com os aspectos sociais ocorre por trás de uma exigência do capital.

Mais adiante, em meados da década de 1990, o neoliberalismo se consolidou no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Ajustando o país aos interesses do capital internacional, o referido plano trouxe a concepção de administração gerencial como proposta para substituir o modelo burocrático de administração.

De acordo com Bresser Pereira (2006), o modelo de administração gerencial surgiu da necessidade de uma nova configuração de Estado, que ampliasse o campo de responsabilidade social – educação, cultura, saúde, assistência social e previdência –, sendo necessário pensar na eficiência da oferta desses serviços.

As medidas da administração gerencial, na perspectiva da eficiência, fizeram com que o Estado, no processo de publicização, compartilhasse a responsabilidade

de alguns setores, como é o caso da educação, com outras esferas da sociedade, o que facilitou ainda mais a inserção dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial.

A partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, verificou-se um discurso voltado para uma possível democratização do ensino, começando pela educação básica para todos e estendendo esse pensamento para a educação superior, sobretudo na formação de professores.

A democratização do acesso à educação superior foi o discurso hegemônico durante esse governo, que promoveu a reforma universitária com foco nos campos de quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, autonomia financeira e EaD.

Após a publicação da LDB, a globalização e a mercantilização interferiram nos rumos da educação e teve início uma proliferação de cursos de nível superior. Essa expansão ocorreu, sobretudo, nas mãos do setor privado, que concentrou mais da metade das vagas nos cursos superiores.

Dados do Censo da Educação Superior de 2010 apontam para o crescimento do número de instituições de ensino superior no Brasil. Em 2001, eram 1.391 instituições, ao passo que, em 2010, alcançou-se o total de 2.378, sendo 11,7% pertencentes à esfera pública e 88,3%, ao setor privado.

Nesse ritmo acelerado, observamos a presença de políticas educacionais que legitimaram essa expansão por meio de um discurso ideológico dominante que respaldava a centralização das instituições privadas. Tal fenômeno é explicado na concepção de Estado e na sua relação com o mercado.

O Estado passa a planejar e transfere a execução para outros organismos, públicos ou privados, assumindo, assim, traços de dominação neoliberal. Percebemos, então, a divisão entre quem planeja e quem executa as ações estatais.

A expansão da oferta da educação superior também nos leva a refletir sobre a sua democratização. Nesse sentido, avançamos no tempo para discutir as políticas educacionais presentes nos oito anos de governo Lula, foco de análise dos autores Pereira e Silva (2010). Tais políticas foram uma das marcas mais expressivas desse governo, tendo inclusive forte apelo publicitário.

Pereira e Silva (2010) analisam as políticas públicas de expansão do ensino superior

e propõem um debate conceitual acerca da implementação dessas políticas e a capacidade de democratizar (ou não) o acesso ao ensino público brasileiro.

Desse modo, afirmam que o processo de expansão da educação superior brasileira, sobretudo na década de 1990, teve fortes impactos e mostrou o domínio das instituições privadas. Isso quer dizer que não significou uma inclusão notável de estudantes historicamente excluídos da educação superior, muito menos a descentralização das instituições de ensino superior. Ocorreu, na verdade, um efeito contraditório de democratização.

Considerando o alto número de pessoas que necessitam dessa formação, a EaD surge como estratégia para alcançar esses indivíduos, além de garantir o baixo custo de investimento, agindo em consonância com o princípio da eficiência aliado à racionalização dos recursos.

Em geral, o discurso ideológico que norteia a adoção de métodos e estratégias pela via da EaD tende a dar destaque para a evolução constante do mundo globalizado e a necessidade de se integrar a esse grupo, de garantir requisitos mínimos para um mercado competitivo e internacional.

Assim, a formação do professor para a educação básica por meio da EaD deve ser questionada sob o aspecto da qualidade. Observa-se apenas a preocupação em garantir o acesso, mas as condições em que o mesmo se dá não são analisadas.

O atual formato da EaD contribui para a existência de um considerável número de adeptos, dada a sua flexibilidade no tempo e mobilidade no espaço. Não consideramos que o uso da EaD seja negativo; discutimos as condições materiais de sua implementação e execução, sobretudo no âmbito interno e organizacional.

A flexibilização do trabalho na docência a distância é fruto do paradigma neoliberal. O neoliberalismo reorienta as forças produtivas, tornando os trabalhadores polivalentes e aptos para atuarem em diversos setores. Preparar um indivíduo para múltiplas funções é reduzir a mão de obra e, conseqüentemente, os custos – sem perder o ritmo da produção, uma vez que o trabalho será intensificado.

Desse modo, o crescimento da EaD no Brasil foi motivado pelos paradigmas da produtividade, eficácia, eficiência e efetividade, onde se otimiza a mão de obra e, como fator de compensação, apresenta-se a flexibilidade. Conforme explicam Silva e Lima (2010, p. 147),

o processo de reestruturação produtiva, que se ancora em novas formas de regulação do trabalho, baseia-se, sobretudo, na flexibilização da produção como ingrediente fundamental para a intensificação do trabalho, a desregulamentação dos direitos sociais dos trabalhadores, o enfraquecimento do sindicalismo combativo e a desverticalização da produção.

Observam-se, portanto, os efeitos negativos da flexibilização. Essa é uma ideologia que escamoteia o fortalecimento das relações individualistas, a precarização e a legitimação de sistemas de exploração do trabalho.

Para a reflexão sobre as condições do trabalho docente na EaD, teremos como objeto de análise a UAB. Consideramos que a UAB seja a materialização da importância que a EaD adquiriu a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva e o mecanismo de ampliação da oferta da educação superior.

A UAB é resultado de uma proposta feita pelo Ministério da Educação ao Fórum das Estatais pela Educação, com a participação dos governos de todas as esferas, de instituições de ensino superior, de estatais e, em especial, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

A necessidade de implantar a UAB deu-se por diversos fatores: as políticas de expansão do ensino médio, que refletem no número de vagas para o ensino superior; o aumento das exigências do mercado de trabalho, que incentiva o ingresso nas universidades; a importância da educação continuada; o acesso ao ensino nas diferentes regiões. De acordo com Dias e Leite (2010), a criação da UAB seguiu uma tendência mundial de expansão e interiorização do ensino superior.

O contexto de criação da UAB foi permeado por questões mercadológicas. Buscava-se ampliar o acesso ao ensino superior, em regiões remotas, de forma rápida e a baixo custo. Assim, Mota (2009, p. 199) afirma que,

nesse fértil contexto, a modalidade EaD foi potencializada, culminando em uma educação cada vez mais perto e mais personalizada, na qual os sujeitos envolvidos têm o relativo privilégio de escolher a melhor forma de ensinar (ou aprender), além de privilegiar a permuta de conhecimentos em rede e, com isso, tornar fecundo o campo para o surgimento de comunidades de aprendizagem.

De fato, as possibilidades da EaD são vastas; contudo, torna-se necessário frisar que a promoção do conhecimento em rede e o desenvolvimento da autonomia do aluno dependem de uma boa estruturação do curso, bem como de uma capacitação adequada e suficiente dos profissionais que atuarão no campo administrativo, técnico e, principalmente, pedagógico.

Colocando em destaque o campo pedagógico, concentramos o nosso discurso na figura do professor em EaD. De início, encontramos conflitos e contradições, pois nem todos os docentes que atuam na UAB são considerados professores. É o caso dos tutores presenciais e a distância.

A dificuldade em reconhecê-los como professores decorre da racionalização do trabalho docente virtual. Há uma divisão clara e precisa desse trabalho, mas que não contribui para uma visão holística do processo, o que acarreta sua hierarquização e proletarização, em especial quando se trata de tutoria.

As condições materiais do trabalho de tutoria permitem afirmar que o tutor é um professor. Ocorre que o processo de racionalização do trabalho não permite que haja o reconhecimento da natureza docente de sua atividade laboral. De acordo com Mattar (2012, p. xxi), a precarização, sobretudo na tutoria, possui um caráter ideológico:

O problema não é apenas que o modelo esteja mais voltado para a entrega de material físico, deixando de lado o material humano que está à frente desse processo educacional, o problema não é só de valorização de conteúdo e desvalorização de material humano: é ainda anterior a isso, é trabalhista, de exploração, ideológico.

Em face do observado, a demanda por formação rápida a um baixo custo provoca reflexos no desenvolvimento interno da EaD, em especial no trabalho do tutor. Todos esses efeitos são originados no processo de expansão do ensino superior, discutido no início deste estudo.

A expansão anômala ocasiona fortes repercussões no trabalho docente: o tutor se vê sobrecarregado, com pouco tempo e insuficiente conhecimento e formação didática para atuar diretamente com o educando.

Retornando às reflexões acerca das influências do Banco Mundial na educação básica, Silva (2002, p. 33) afirma que, em função das demandas mercadológicas globais, as relações trabalhistas sofreram grandes consequências:

“a redução dos postos de trabalho, acompanhada da sofisticação, da automação e da precarização das relações trabalhistas, coloca em discussão a responsabilidade da educação pública quanto à formação do trabalhador que irá atuar nesse mercado”.

Estendemos a reflexão de Silva (2002) para a educação superior, em especial no tocante à formação de professores, pois compreendemos que a busca pela produtividade com máxima eficiência pode ser encontrada na modalidade de ensino a distância na medida em que é ofertada uma formação pragmática e em larga escala a um baixo custo.

Essa dinâmica provoca a precarização das relações trabalhistas entre aqueles que formam os professores. O trabalho docente na EaD é precarizado porque racionaliza, hierarquiza e subvaloriza o papel do professor, com base em ideologias que garantem à EaD uma flexibilidade legitimadora das contradições existentes.

A aparente flexibilização e vantagem de atuar como docente na EaD compõe a ideologia da classe dominante, que, por meio da hegemonia, torna as suas ideias universais e até mesmo inquestionáveis. O que a ideologia provoca é o mascaramento da realidade, da luta de classes e do modo como as relações foram produzidas, dando origem a formas sociais de exploração econômica e dominação política.

A manutenção da hegemonia requer concessões, que abrem espaço para um grau de instabilidade suficiente para o surgimento do movimento contra-hegemônico, capaz de evidenciar e assegurar os interesses da classe dominada (GRAMSCI, 1978).

Assim, por meio do conhecimento das suas condições materiais de produção, articuladas com o contexto mais ampliado sobre a implantação da EaD, o professor terá subsídios para refletir e argumentar criticamente contra a manifestação de interesses externos e alheios à realidade da educação do nosso país.

Observamos que a influência dos organismos internacionais no Estado brasileiro é marcada por um jogo de interesses entre o público e o privado, ambos em função da reestruturação do capital.

Nesse contexto, a educação passa a ser elemento de negociação, concessão e intervenção a partir do momento em que a pobreza continua crescendo, podendo sinalizar uma ameaça ao desenvolvimento econômico, uma vez que a sociedade estaria suscetível a crises sociais.

A EaD, como modalidade de ensino, participa desse processo na intenção de viabilizar a formação de um número expressivo de indivíduos, localizados em diferentes espaços por um baixo custo, manifestando dessa forma os princípios neoliberais da produtividade e da eficiência.

Diante desses fatores, encontra-se o professor que trabalha na EaD, convivendo com as imprecisões acerca da sua identidade, e ainda com a racionalização e precarização do seu trabalho.

Analisamos que, com o avanço da tecnologia, as relações trabalhistas tornam-se instáveis e propensas a diversas formas de exploração. Acreditamos que a EaD pode ser viável, desde que os interesses mercadológicos não se sobreponham a uma formação crítica e emancipadora, capaz de conquistar lugar em espaços hegemônicos dotados de ideologias que mascaram as condições reais de existência.

3.5 Formas de organização das unidades de EaD

Mill (2012) apresenta duas formas de organização das unidades de EaD: independente ou incorporada. Organizar uma unidade de EaD de forma independente pressupõe a existência de uma entidade mantenedora que cria uma estrutura separada da educação presencial.

Há uma natureza de projeto provisório e, por essa razão, o modelo independente pode conter falhas no processo que são acobertadas com a justificativa de não ser algo pronto e acabado. Conforme assinala Mill (2012),

algumas mantenedoras começam com o modelo independente, mas logo migram para o modelo de organização da unidade incorporada.

O modelo de organização segundo os parâmetros de uma unidade de EaD incorporada acontece quando “a mantenedora envia esforços para reestruturar todos os setores acadêmicos e administrativos da universidade com a finalidade de incorporar uma nova modalidade organizacional” (MILL, 2012, p. 82).

A aplicação dessa forma de organização é mais complexa porque demanda, dentro da estrutura já existente, uma organização acadêmica sobre novos pilares. Nesse sentido, o referido autor aponta duas grandes dificuldades: a mudança de mentalidade dos recursos humanos e a adaptação de estruturas antigas à dinâmica e à complexidade da EaD.

Apesar de a organização da unidade de EaD incorporada de fato ter a aplicação mais difícil, ela é a mais adequada. É uma forma de evitar o dualismo entre educação presencial e a distância, a fim de não haver um tratamento inferior dispensado à EaD.

É importante destacar que a definição de uma unidade para EaD determina não apenas a logística de operacionalização da modalidade. Indica, sobretudo, uma concepção de pedagogia social e econômica, pois influenciará desde a produção de material didático até a contratação, a formação e as condições de trabalho dos docentes.

3.6 Sobre a UAB

A implantação da UAB está relacionada, como Brandão (2008) sugere, às mudanças no modelo universitário com base na legislação do Brasil para a EaD, nos períodos de 1996 a 2005. Tal legislação visou regulamentar as ofertas de cursos a distância na educação básica e no ensino superior, mostrando então a necessidade de mudanças para atender as demandas da sociedade do conhecimento.

Embora as bases para a criação da UAB tenham sido lançadas em 2005, seu projeto é anterior a esse fato. As ideias iniciais para a criação da UAB estão ligadas ao modelo inglês de EaD da *Open University*.

Na época, o ministro da Educação e Cultura elaborou um relatório técnico, indicando problemas relacionados à limitação de orçamentos para a educação e à falta de professores universitários para atender a demanda de novas vagas no ensino superior, além de sinalizar a importância de oferecer um ensino que acompanhasse as transformações tecnológicas do momento.

Os autores também afirmam que a necessidade de implantar a UAB deu-se por diversos fatores: as políticas de expansão do ensino médio, que refletem no número de vagas para o ensino superior; o aumento das exigências do mercado de trabalho, que incentiva o ingresso nas universidades; a importância da educação continuada; o acesso ao ensino nas diferentes regiões, proporcionando a democratização.

Para Mota e Filho (apud BRANDÃO, 2008) duas leis foram decisivas para a criação da UAB: o Decreto nº 5.622, de 2005, e a Lei nº 11.273, de 2006. Segundo os autores, o decreto foi responsável pelo credenciamento institucional, pela supervisão, pelo acompanhamento e pela avaliação da modalidade de ensino.

Já a lei foi importante para a concessão de bolsas aos servidores das instituições, porque a legislação brasileira não permite pagamentos adicionais a servidores federais na ativa, fato que era uma barreira para o corpo docente exercer suas atividades presenciais e a distância.

O Sistema UAB começou no âmbito de uma política de governo, mas hoje se transformou em uma política de Estado, visando à defesa do ensino democrático e com qualidade. Nas palavras de Brandão (2008, p. 23), “a UAB se traduz na essencialidade da educação superior, sendo um projeto inovador que pode contribuir para o desenvolvimento do país”.

Com o propósito de expandir e interiorizar o ensino superior, além de promover a democratização do acesso, a UAB foi instituída pelo Ministério da Educação no Decreto nº 5.800, de junho de 2006:

Art.1º- Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006).

O Sistema UAB atua em conjunto com os governos estaduais e municipais e com instituições públicas de ensino superior, como foco central na formação inicial e

continuada para professores da educação básica. A criação da UAB é fundamentada em cinco eixos (BRASIL, 2010):

1. A expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. O aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

O Sistema UAB tem como objetivo principal expandir a oferta de ensino superior, oportunizado por meio da democratização do acesso. Para essa expansão ocorrer, é preciso repensar os processos de gestão das instituições de ensino superior, de modo a considerar a especificidade do ensino a distância, que requer uma nova forma de gestão e avaliação.

Além disso, há uma preocupação com a investigação sobre a educação superior a distância, justamente para suscitar alternativas de planejamento e organização da EaD. Com os estudos nessa área, também será viável conhecer os profissionais envolvidos na educação superior a distância bem como implantar projetos de formação para esses profissionais, conforme é proposto no quinto eixo da UAB.

3.7 A organização do Sistema UAB

Na organização do Sistema UAB, está prevista a criação de consórcios públicos nos termos da Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, que conta com a

participação das instituições de ensino superior além de polos de apoio presencial aos cursos e programas oferecidos pela UAB. Paralelamente aos consórcios, foi criada a Associação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil (Afuab) com o objetivo de

fomentar, coordenar e organizar consórcios públicos nos Estados, envolvendo os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas; criar condições legais para certificação dos cursos de pós-graduação *latu sensu* das Empresas Estatais (EE) e estabelecer e consolidar as bases do Sistema UAB (DIAS; LEITE, 2010, p. 28).

Em consonância com a organização do Sistema UAB verifica-se que o MEC não cria uma nova instituição de ensino superior; pelo contrário, as instituições expandem a sua atuação por meio dos consórcios, recebendo subsídios para que ofereçam o acesso à educação superior em localidades que, até então, não contavam com cursos superiores.

Para que as instituições públicas de ensino superior ofereçam cursos a distância, é preciso a apresentação de proposta ao MEC. As propostas devem ser focadas nos municípios que não possuem oferta de cursos superiores ou naqueles cuja oferta não consegue atender toda a demanda da população (DIAS; LEITE, 2010).

Uma vez que a UAB é o campo para a presente pesquisa, cabe analisar a estrutura da EaD adotada por esse sistema. De acordo com Mill (2012), a logística do trabalho na EaD pode ser de dois tipos: tipo virtual e tipo central-polos. A organização de tipo virtual funciona, em maior parte, com a ajuda de suportes virtuais e sem apoio presencial.

A falta de apoio presencial é suprimida por meio de materiais impressos ou mídias, como o DVD, por exemplo. A organização central-polos, adotada pela UAB, é “estruturada a partir de uma central de concepção, produção e oferecimento dos cursos, em parceria com vários polos de recepção e apoio presencial ao aluno” (MILL, 2012, p. 83).

Acreditamos que o segundo tipo apresentado é mais viável sob o ponto de vista da amplitude do suporte que o aluno terá, seja pedagógico ou técnico. É sabido que, em um país de proporções continentais, a realidade da EaD não se encontra uniformizada, sendo necessária a criação de espaços que sirvam como centros de

referência para a operacionalização dos objetivos a que a EaD se destina. Segundo Mill (2012, p. 84),

o modelo de tipo central-polos é mais vantajoso do ponto de vista social, da democratização da cultura e do conhecimento, pautado na interiorização dos grandes centros de produção intelectual e no desenvolvimento de regiões desfavorecidas cultural e socioeconomicamente.

Os polos, no Sistema UAB, são locais de apoio presencial que atuam no sentido de complementar o ensino ofertado a distância. É nos polos presenciais que se encontram os tutores presenciais, os laboratórios de informática, a biblioteca e os demais elementos que constituem a esfera de auxílio à EaD.

Caso desejem criar um polo presencial, os municípios, os estados e o DF deverão estruturar a proposta conforme previsto em edital próprio, obedecendo a alguns critérios, elencados por Dias e Leite (2010, p. 30):

A proposta deve contemplar: detalhamento da infraestrutura física e logística (laboratórios didáticos e de informática, bibliotecas e recursos tecnológicos); descrição dos recursos humanos necessários (tutores presenciais e equipe técnica e administrativa), lista de cursos a serem oferecidos com respectivo número de vagas.

A análise e a seleção dos polos verificam se “os projetos são condizentes com os cursos que serão oferecidos, considerando principalmente a carência de oferta do Ensino Superior público na região de abrangência do polo” (DIAS; LEITE, 2010, p. 30).

A análise também contemplará a demanda local por ensino superior público, levando em conta o número de concluintes e egressos do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, é observada a importância dos cursos demandados pelas instituições de ensino superior para determinada região, bem como sua capacidade de oferta.

3.8 Recursos humanos: os atores da UAB

O Sistema UAB prevê um conjunto de recursos humanos ou atores envolvidos na oferta de cursos a distância, onde cada participante tem uma função, conforme descrito abaixo (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010):

Coordenador UAB na instituição de ensino superior e coordenador de curso: desempenham funções voltadas para o setor administrativo e de gestão político-financeira. Organizam a preparação e oferta dos cursos, além de mediar acordos entre o MEC e os polos associados.

Professores (conteudistas e aplicadores): o Sistema UAB faz distinção entre os docentes que fazem parte da EaD. Para a UAB, os professores conteudistas e aplicadores atuam na elaboração e oferta dos componentes curriculares do curso e, quando necessário, frequentam os polos em momentos de encontros presenciais.

Tutores a distância ou tutores virtuais: segundo Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), a função dos tutores a distância no Sistema UAB é de acompanhar virtualmente os alunos, dando-lhes apoio no estudo dos conteúdos.

Podemos concluir que há a necessidade de o tutor conhecer o conteúdo ou ter uma noção mínima do mesmo para que ocorra o processo de mediação com vistas a contribuir para a construção do conhecimento do estudante. Um ponto que merece destaque é o fato de o tutor não ser considerado, explicitamente, um professor. A titulação de professor fica subentendida devido às funções que são exercidas.

Projetistas educacionais ou designers instrucionais: auxiliam o professor na criação de conteúdos e materiais didáticos.

Equipe multidisciplinar: são profissionais que produzem material didático em diferentes mídias. Essa equipe atua principalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Supervisores: Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p.178) incluem nesse último grupo uma série de profissionais responsáveis pela supervisão, que ocorre em diferentes etapas do processo de planejamento e gestão da EaD. São eles: os supervisores de tutoria, o supervisor de polo de apoio presencial, o supervisor acadêmico, os supervisores administrativos e as secretarias dos cursos. Segundo o autor, esses supervisores “[...] auxiliam os coordenadores de curso e professores no planejamento dos cursos, calendários e logística de distribuição de materiais, no acompanhamento pedagógico e gerenciamento dos alunos” (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 178).

3.9 A tutoria na educação a distância

O desenvolvimento da EaD faz surgir novas representações do trabalho docente e variações da docência tradicional. A nova “cultura da aprendizagem” pressupõe uma forma de ensinar na qual o estudante é a parte central do processo e o professor passa a assumir múltiplas funções – entre elas, a de acompanhar o aprendizado do discente, auxiliando-o no desenvolvimento da autonomia e do aprendizado colaborativo.

Mill (2012) entende que a compreensão da docência na EaD possui duas visões gerais: a pedagógica e a trabalhista. É com base nessa dupla visão, nas funções e nas formas de atuação que denominamos o tutor como professor no contexto da EaD, em especial da UAB.

Entretanto, reconhecer o tutor como professor ainda não é uma questão pacífica nas discussões sobre a docência na EaD. A visão pedagógica do trabalho docente é privilegiada em detrimento da reflexão sobre as condições de trabalho desse profissional. Além disso, conforme afirma Mattar (2012), o tutor é considerado um personagem recente na história da educação brasileira, fato que gera imprecisão sobre a sua identidade.

A imprecisão quanto à identidade do tutor pode ser explicada com base no modelo de educação a distância a ser adotado. A atuação da tutoria, seja presencial

ou a distância, é determinada pelas intencionalidades que a modalidade a distância persegue para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

A EaD é cercada por determinismos que rotulam e engessam a organização e operacionalização do processo de ensino e aprendizagem. Significa dizer que, em função de um modelo de EaD, é possível legitimar formas de trabalho precarizadas que afetam os aspectos pedagógicos e trabalhistas da tutoria.

Considerando o nosso campo de pesquisa, a UAB, convém conhecer e analisar quais são as funções destinadas ao tutor bem como os requisitos básicos para o ingresso nas atividades.

Para atuar na UAB, o tutor precisa ter formação em nível superior e experiência mínima de um ano no magistério no ensino básico ou superior, ou ser pós-graduado ou ainda estar inscrito em algum programa de pós-graduação (BRASIL, 2009, p. 8). As atribuições do tutor para o exercício da atividade na UAB são as seguintes:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

(Sítio da Universidade Aberta do Brasil, 2014)

Diante do exposto, podemos inferir que as funções atribuídas ao tutor são essencialmente de caráter docente, reafirmando assim a sua função de professor na EaD. Contudo, algumas questões podem ser levantadas para justificar a dificuldade em reconhecê-lo como professor, por exemplo, a divisão das tarefas entre vários docentes, caracterizando uma racionalização que intensifica o trabalho ao mesmo tempo em que não reconhece as atribuições como inerentes aos docentes em geral, independentes de serem tutores ou não.

Mattar (2012) classifica as funções do tutor em quatro papéis complementares entre si: o papel administrativo e organizacional, o papel pedagógico e intelectual, o papel tecnológico e o papel social.

Em relação ao papel administrativo e organizacional, o trabalho do tutor reúne atividades voltadas para a organização do espaço virtual, a gestão do tempo, o registro do recebimento de atividades e a elaboração de relatórios mensais que possuem um fim pedagógico, mas cuja execução requer organização.

O papel pedagógico e intelectual perpassa todas as ações do tutor e é o principal fator que determina a sua função de docente no contexto da UAB. De acordo com Mattar (2012, p. xxvi), esse trabalho envolve:

elaborar atividades, incentivar a pesquisa, fazer perguntas, avaliar respostas, relacionar comentários discrepantes, coordenar as discussões, sintetizar seus pontos principais e desenvolver o clima intelectual geral do curso, encorajando a construção do conhecimento.

Nesse sentido, entendemos que as atividades do tutor são predominantemente docentes e envolvem a mediação como pressuposto básico para o desenvolvimento do estudante. No tocante à mediação, Pesce (2009) faz uma abordagem com enfoque dialógico. Seguindo as concepções freireanas, a autora elenca três etapas que podem ressignificar a importância da mediação na EaD.

A primeira refere-se à investigação temática, que está relacionada com a práxis. A segunda envolve a tematização do conhecimento, que ocorre quando o tutor incentiva o aprofundamento conceitual e pede que os estudantes pesquisem e dialoguem entre os seus pares sobre a realidade investigada.

A terceira e última etapa compreende a problematização do conhecimento,

ou seja, o momento de repensar a realidade. De acordo com Pesce (2009, p. 77), “para que estas etapas freireanas se efetivem nos programas de formação *on-line*, destacamos a importância de o docente *on-line* atuar a partir de uma mediação estelar, ou seja, como um dos membros da comunidade conversacional e não como o mais importante da comunidade”.

Consideramos relevante a proposta de mediação dialógica, que, entre as atribuições relacionadas ao papel pedagógico do tutor, pode reorientar a prática, dando uma intencionalidade política e emancipadora à formação do indivíduo na modalidade a distância.

O terceiro papel do tutor está relacionado às competências tecnológicas. Considerando que o atual modelo de EaD é baseado na telemática, faz-se necessário conhecer as ferramentas e os recursos que otimizam a utilização das NTICs no contexto educacional.

Mattar (2012) afirma que o papel tecnológico do tutor envolve o auxílio ao estudante na interpretação do material multimídia. Contudo, acreditamos que o domínio das tecnologias na EaD ultrapassa a interpretação desses materiais. Tal interpretação é posterior ao manuseio e à operacionalização dos ambientes virtuais de aprendizagem, dos *softwares* e demais recursos que potencializam a produção de conhecimento.

Por fim, o quarto papel do tutor está voltado para o campo social. O tutor é responsável por receber a turma no ambiente virtual de aprendizagem e promover a participação entre os estudantes, o diálogo construtivo e a concepção de aprendizagem colaborativa, que reduz a sensação de solidão por parte do estudante durante o seu percurso formativo. O papel social está diretamente ligado à promoção de meios que aproveitem as ferramentas de interatividade dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Em face do observado, consideramos que os quatro papéis da tutoria são extremamente relevantes para a permanência qualitativa do estudante nos cursos a distância. Por essa razão, convém refletir sobre como a formação dos tutores vem se articulando para contemplar as competências necessárias ao exercício de suas atividades.

Além da dimensão pedagógica, o trabalho do tutor envolve a dimensão trabalhista. Vale lembrar que as duas dimensões se complementam, de modo que, para a compreensão da docência virtual, é necessário pensar nos conceitos

de teletrabalho e polidocência, trazidos por Mill (2012).

O teletrabalho é a reunião de características da docência como prática pedagógica situada no contexto do trabalho a distância. A principal característica no teletrabalho é a flexibilidade, que, de acordo com o referido autor, pode ser falsa ou não. A flexibilidade envolve os conceitos de tempo e espaço.

É dada ao trabalhador uma alternativa aos modelos de controle fordista, na medida em que ele pode executar suas tarefas fora das instalações do empregador e organizar o seu tempo de trabalho sem rigidez.

A polidocência é o paradigma da docência virtual. A partir da multiplicidade de funções na docência on-line, Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 18) propõem o conceito de polidocência: “pensar em um professor coletivo, envolvido em uma atividade docente e compartilhada, ainda que dividida e hierarquizada, chamada de polidocência”. A polidocência carrega em si a ideia de um conjunto de profissionais que trabalham, de forma articulada, no processo de ensino e aprendizagem da EaD. O autor afirma que:

o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao conjunto de trabalhadores que, mesmo com formação e função diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD. (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

O modo de produção polidocente entende a divisão do trabalho entre diferentes profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Essa fragmentação é consequência da reestruturação das forças produtivas no sistema capitalista, que adota a racionalização como diretriz para o fortalecimento da produção. De acordo com Mill, Ribeiro e Oliveira (2012, p. 73),

o trabalho docente na EaD – tipicamente coletivo, colaborativo, fragmentado e também efetuado sob condições precárias – está organizando segundo essa lógica capitalista de racionalização, sendo realizado por um trabalhador assalariado em condições adversas e desreguladas, seja pelo tipo ou valor da remuneração recebida pelo trabalho prestado, seja pelas relações de trabalho entre empregadores e empregados, seja ainda pelo tipo de vínculo com as instituições mantenedoras de sistemas de EaD.

Desse modo, o trabalho que seria dado a um docente é distribuído entre vários, formando uma equipe multidisciplinar. Sob o ponto de vista pedagógico, o trabalho em equipe é melhor e produz resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, a polidocência articulada ao teletrabalho faz com essa noção de equipe seja distorcida. Uma vez que os docentes distribuídos nas diferentes etapas convivem com a flexibilidade de tempo e espaço, um dos grandes problemas da EaD é justamente reunir todos os agentes envolvidos no processo.

Portanto, a consequência do trabalho em equipe, defendido pela polidocência, é, na verdade, a intensificação do trabalho individualizado, que encontra dificuldades em estabelecer um diálogo voltado para a construção de saberes multidisciplinares. Mattar (2012) afirma que a própria fragmentação do trabalho docente é uma forma de quebrar a função pedagógica do tutor e dificultar o seu reconhecimento como professor.

Diante das situações expostas relacionadas à identidade e natureza do trabalho de tutoria, cabe fazer uma reflexão sobre os pressupostos básicos para a sua formação, sendo necessário haver uma política consolidada de preparação desses profissionais. A valorização do tutor passa pelos aspectos referentes a sua formação.

3.10 A formação para o exercício da tutoria

A formação de tutores é uma das estratégias de operacionalização dos programas de EaD. Acreditamos que qualquer forma de aprimorar ou inovar a educação deve passar pela melhoria e inovação na formação docente. Nesse sentido, consideramos pertinente a reflexão acerca da formação dispensada aos professores que atuam na EaD, em especial aos tutores.

De acordo com Vilarinho e Cabanas (2008), o atual formato de formação dos tutores contraria a própria visão de tutoria. Isso porque os cursos são pautados numa concepção racionalista, fragmentada e reducionista do ensino,

sendo que a visão de tutoria preconiza:

[...] o saber trabalhar em equipe, selecionar informações em diferentes fontes, fazer uso das tecnologias de informação e comunicação, ser dinâmico e flexível, bem como tomar decisões e desenvolver autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem. (VILARINHO; CABANAS, 2008, p. 484).

Podemos inferir, portanto, que a formação da tutoria será condicionada ao modelo e à concepção de EaD. Logo, verificado o atual contexto da racionalização e fragmentação da docência virtual, a tendência é a oferta de cursos que reproduzam esse paradigma.

Segundo Silva et al. (2010, p. 37), “as políticas de formação de professores tendem a seguir as orientações das mudanças sociais em geral, particularmente para a educação, com origem no Banco Mundial”.

Mill (2012) afirma que há uma carência expressiva de formação para os professores que atuarão na docência a distância. O referido autor acrescenta que, devido à expansão da oferta de cursos de formação inicial a distância, os docentes virtuais viram a necessidade de se prepararem para a atuação efetiva nos ambientes virtuais.

Ocorre que, pela falta de formação sistematizada, os tutores acabam desenvolvendo suas habilidades ao mesmo tempo em que trabalham. É a chamada *metaformação*, o aprender enquanto faz. Nas palavras de Mill (2012, p. 47):

geralmente, a formação do ofício de mestre na educação virtual, particularmente, tem se dado por metaformação ('aprender fazendo' ou 'se formar formando'). Assim, eles estão aprendendo a ser professores, isto é, por tentativa/erro/reflexão/acerto.

Consideramos pertinente a reflexão sobre a metaformação, uma vez que as experiências são determinantes para as representações sociais e para a construção de concepções sobre algum ponto. É preciso salientar que, embora a metaformação seja uma boa alternativa, ainda permanece a necessidade de uma formação sistematizada, que seja contínua e adequada às demandas existentes.

3.11 A Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Brasil

A Universidade de Brasília (UAB) é uma instituição pioneira na oferta de cursos a distância, tendo iniciado as atividades nessa área há 30 anos, com a implantação de programas de extensão. A oferta de cursos de extensão a distância deu-se por meio de um convênio firmado com a *Open University* da Inglaterra entre 1979 e 1985.

Nesse período, a UnB, em parceria com a *Open University*, contou com a importante presença da Editora da UnB no fornecimento de materiais impressos para os cursos de extensão a distância, ampliando o espaço acadêmico para fora da universidade (MARTINS, 2006).

O convênio firmado entre a UnB e a *Open University* rendeu muitas experiências na EaD, como foi o caso da Editora da UnB. Outra experiência, datada de 1980, foi a implantação, pelo Decanato de Extensão, do Programa de Ensino a Distância (PED). Esse programa ministrou um curso de Introdução a Ciência Política para 433 alunos no seu primeiro ano de vigência.

Em 1982, os cursos a distância da UnB passaram a ser veiculados em diversos meios de comunicação, entre eles jornais impressos, como *O Globo* e *Jornal de Brasília*. De acordo com Martins (2006, p. 65), “o serviço de Ensino a Distância, nesse ano, passou a ter uma estrutura administrativa própria e instalou um serviço de tradução para o material da *Open University*”.

A partir dessa estrutura, no ano seguinte, a UnB abriu quatro cursos em versão reduzida, veiculados nos principais jornais brasileiros. Segundo o autor, foram atingidos 36.552 inscritos nos cursos a distância.

Verificamos que a primeira geração da EaD, marcada pelo ensino por correspondência e materiais impressos, aconteceu na UnB. Assim, é de se imaginar que a próxima etapa da história da EaD na UnB tenha sido o uso de recursos audiovisuais, característicos da segunda geração. Todavia, essa segunda geração da EaD, conforme assinala Martins (2006), não chegou à UnB.

Nesse período, a universidade viu a possibilidade de associação com a Fundação Roberto Marinho (FRM), porém, essa parceria não aconteceu. Vários fatores contribuíram para que não houvesse uma associação com a FRM, entre eles a pressão do Ministério da Educação, que se mostrava resistente à proposta, e o

alto investimento, que seria financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Afora a tentativa malsucedida de contrato com a FRM, o convênio com a *Open University* contava com material impresso e com um acervo de filmes e materiais audiovisuais, produzidos pela universidade inglesa; porém, nenhum desses filmes chegou a ser utilizado.

Para Martins (2006), o que impossibilitou o uso desses recursos foram o alto custo de manutenção dos equipamentos, a falta de instrução técnica para o manuseio – que acarretava dificuldades técnicas – e a ausência de relação do conteúdo com a realidade brasileira.

A partir dos anos 2000, a UnB passou a utilizar a internet como recurso complementar aos materiais impressos, mas ainda não havia implantado nenhum curso *on-line*. Em 2003, com o propósito de atuar na formação de docentes do magistério público das escolas básicas, a UnB começou a oferecer cursos de licenciatura a distância no projeto Pró-licenciatura, do Ministério da Educação.

Em 2005, observando a demanda por formação superior no país e demonstrando a intenção de oferecer uma educação mediada pelas tecnologias, a UnB adotou um modelo bimodal, ampliando a oferta de vagas em seus cursos, agora na modalidade a distância.

Ainda nesse ano, a UnB apresentou ao MEC um projeto pedagógico para o curso de graduação em biologia na modalidade a distância, um dos primeiros a serem ofertados pela instituição, seguido do curso de administração.

Foi também em 2005 que, em consonância com as diretrizes do governo federal sobre o uso de *softwares* livres visando ao maior acesso às tecnologias da informação e comunicação, a UnB passou a utilizar a plataforma Moodle como seu Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A utilização do Moodle na UnB se dá não apenas no ensino a distância, mas também nas disciplinas ofertadas na modalidade presencial, por meio do ambiente virtual AprenderUnB, como recurso adicional para as aulas presenciais. Sobre a plataforma Moodle e suas funcionalidades, discutiremos adiante.

No final de 2005, a UnB participou do edital lançado pelo MEC para atuação no Programa Universidade Aberta do Brasil, apresentando propostas para ofertas de cursos de graduação a distância. A UnB apresentou 11 projetos de cursos de graduação, pós-graduação (*lato sensu*) e extensão.

Dos projetos apresentados, seis foram aprovados, todos para graduação em nível de licenciatura: artes visuais, música, teatro, letras/português, pedagogia e educação física. Para a implantação e operacionalização do Programa Universidade Aberta do Brasil na UnB, foi criada a Coordenação da UAB/UnB, vinculada ao Decanato de Graduação. A coordenação tem a finalidade de

orientar, coordenar, dar suporte tecnológico e assessorar os projetos dos Institutos e Faculdades para o Programa, bem como de incentivar esses institutos e faculdades elaborarem novos projetos. É também a Coordenação da UAB/UnB que media a relação com o MEC e com os municípios e estados participantes do Programa (Portal Virtual da UAB).

Observamos então a função articuladora exercida pela Coordenação da UAB/UnB, no tocante ao suporte tecnológico, à mediação no diálogo entre a universidade e o MEC e, principalmente, ao incentivo dado às instituições de ensino para elaborarem novos projetos que fortaleçam o objetivo do Sistema UAB: a democratização do acesso ao ensino superior.

3.12 A Faculdade de Educação e a Universidade Aberta do Brasil

Atualmente, a Faculdade de Educação (FE) da UnB integra o Sistema UAB no tocante à oferta de cursos de graduação, especialização e extensão. O curso de graduação é em pedagogia, destinado a toda comunidade que tenha concluído o ensino médio (antigo 2º grau). O curso é oferecido em oito períodos, com duração mínima de quatro anos e carga horária de 3.210 horas-aulas.

Na pós-graduação, a UAB, em parceria com a FE, ofereceu o curso Especialização em Educação Continuada e a Distância, tendo ao total cinco edições, sendo que a UAB participa desde a sua quarta oferta. O curso foi dirigido para o público que trabalha na UAB. Em 2009 também foi ofertado, no âmbito da pós-graduação, o curso Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase na EJA.

Considerando a ativa participação da FE na UAB, é preciso resgatar na história o início do envolvimento dessa faculdade com a EaD. Comprometida com

uma proposta de educação inovadora, a FE sempre esteve envolvida nas discussões de implantação da EaD no Brasil, principalmente nos anos 1990 (GRUPO CTAR, 2009).

Em 1993, surgiu o projeto BRASILEAD, um consórcio entre as universidades públicas previsto para cinco anos que objetivava o desenvolvimento de cursos de especialização em EaD (MARTINS, 2006).

Como descreve Martins (2006), a proposta do BRASILEAD foi apresentada para um grupo de diretores de Faculdades de Educação no Auditório Dois Candangos, na UnB. A FE da UnB foi autora da proposta inicial e aprovou a estrutura do consórcio, formada por um conselho diretor, um coordenador de curso, um Conselho de Educação Continuada e a Distância e um Comitê de Implementação, responsável pela operacionalização do curso.

Entretanto, mesmo com todo o interesse no projeto, o BRASILEAD não se desenvolveu como o imaginado, por uma série de razões (MARTINS, 2006). Uma delas foi a falta de experiência em EaD por parte das instituições parceiras da UnB. Conforme narrou Martins (2006), em pouco tempo o BRASILEAD foi desativado e os equipamentos do projeto foram distribuídos na FE.

Em 1994, o Centro de Educação a Distância (CEAD), da UnB, participando de reuniões na Venezuela, preparou a formulação para a criação da Cátedra da Unesco de Educação a Distância na UnB, de iniciativa da FE.

Posteriormente, em 1999, a FE iniciou o projeto para a implantação do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE). O objetivo do PIE foi atender os professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal na capacitação e certificação, de maneira que fosse respeitada a exigência contida na LDB de habilitação de professores em nível superior.

Esse curso foi semipresencial e pretendia formar cinco mil professores das séries iniciais em três anos, exercendo a função de formação continuada, com o intuito de articular teoria e prática (MARTINS, 2006). Eram utilizados materiais impressos, vídeos e espaços interativos com o auxílio da internet. Além disso, contava-se com a presença de professores autores, tutores e coordenadores que asseguravam o andamento do curso.

Retornando aos tempos do Consórcio BRASILEAD, a FE também assumiu o compromisso de formação de especialização em EaD, em 1994, conforme expõe

Pontes (GRUPOS CTAR, 2009). Haveria, então, a oferta de três cursos, o que resultou na criação da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR).

A rede CTAR iniciou os seus trabalhos em 1994 com a oferta do curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Nessa primeira edição do curso, a Faculdade de Educação contou com a colaboração da *Université de Poitiers*, da França e do *Centre National d'Enseignement à Distance* – CNED – também do mesmo país, na introdução do uso da tecnologia em rede, uma vez que o curso baseava-se prioritariamente em material impresso.

O segundo curso foi oferecido no projeto BRASILEAD, de 1997 a 1998. A segunda edição teve apoio da Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação e Desporto, da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) da Espanha, de Portugal, com a *Universidade Aberta de Portugal* e do Canadá, com a *Simon Fraser University*.

O diferencial desse curso para o primeiro foi a inclusão da internet no processo educativo, onde ocorreu, na FE, a primeira experiência interativa om um fórum de discussão, que propiciou o primeiro exercício colaborativo de aprendizagem.

O terceiro curso foi de 1999 a 2000 e com base nas experiências dos cursos anteriores, o grupo decidiu que essa terceira edição seria baseada no uso da internet, utilizando o *software* Virtual-U, cedido pela *Simon Fraser University*, do Canadá.

Esse *software* foi escolhido, pois segundo Pontes (Grupo CTAR, 2009) propiciava uma maior autonomia para a equipe de profissionais, por se tratar de um programa com a estrutura altamente flexível.

Essa autonomia permitiu a aquisição de novos conhecimentos do *software* pela equipe, utilizando da melhor forma que pudesse atender ao fim pedagógico proposto. O resultado foi a criação de um Sistema de Acompanhamento Acadêmico com Banco de Dados e o desenvolvimento de um *software* livre para a elaboração construtiva do Projeto Institucional – PI – eixo orientador do curso.

A quarta edição do curso foi instituída pensando nos docentes que lidam com a Educação a Distância e na necessidade de atualização e capacitação profissional, tendo em vista que essa modalidade de ensino exige saberes que ultrapassam os limites dos existentes no ensino presencial. O curso começou em 2008.

É destinado prioritariamente aos professores e tutores que trabalham no sistema UAB. Como afirma Pontes (Grupo CTAR, 2009, p.33):

A UnB propõe ações e apoios especializados para que, qualquer aluno que se integre ao sistema da UAB, possa contar com o apoio da tutoria especializada para bem realizá-la e também possa contar com o mesmo recurso e condições para a oferta da sua disciplina. Almeja-se uma estrutura geral de acessibilidade ao ambiente, não só da ferramenta Moodle, mas de todas as ações, atividades com condições de desenvolvimento de trabalho de capacitação, que permita o acesso a todos que dela desejam participar.

Por meio da fala do autor, percebemos que o objetivo desse curso é preparar os profissionais para uma atuação eficaz no ensino a distância, considerando a crescente demanda pela modalidade de ensino e fortalecendo a implantação da graduação a distância, por meio de uma “comunidade de trabalho e aprendizado em rede.” (Grupo CTAR, 2009)

A quinta edição do curso, ocorrida em 2010, também foi realizada com a participação da Universidade Aberta do Brasil em e teve como objetivo vivenciar novas experiências em comunicação, mediadas pelas TIC, ocasionando um novo paradigma pedagógico, consolidado na aprendizagem colaborativa em rede.

4. METODOLOGIA

4.1 Método de abordagem

Para a compreensão do nosso objeto de estudo, lançaremos mão da abordagem do materialismo histórico dialético, por considerar que seja o mais adequado para interpretar o movimento de contradições, dissensos e consensos entre o tutor e a formação que ele recebe para o exercício do seu trabalho.

Segundo Triviños (2011, p. 51), o materialismo histórico “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da sociedade”.

Essa corrente filosófica busca uma interpretação dialética da realidade, unindo a concepção científica com a prática social dos indivíduos. A origem do conceito da dialética é encontrada na Grécia antiga, no debate entre Parmênides e Heráclito sobre a constância ou não das coisas materiais, por exemplo, o fluxo da água do rio. Enquanto Parmênides postulava a constância do fluxo da água, Heráclito postulava a sua não constância com a afirmação “não se banha duas vezes na mesma água do rio”.

Posteriormente, Platão denominou a dialética como a arte do diálogo. Na modernidade, ela possui uma concepção elaborada por Hegel, segundo o qual “a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução” (GIL, 2008, p. 13).

Na concepção hegeliana, existe a hegemonia das ideias sobre a matéria. Tal concepção foi contestada por Marx e Engels, que apresentaram o contrário do pensamento de Hegel: defenderam a dialética com bases materialistas, isto é, a hegemonia situava-se na matéria em relação às ideias.

Gil (2008), por sua vez, afirma que o método dialético é uma forma de interpretação da realidade. Esse método possui três grandes princípios: a unidade dos opostos, a relação quantidade e qualidade e, por fim, a negação da negação.

A dialética, dada a sua natureza, fornece subsídios para uma interpretação dinâmica e complexa da realidade, considerando que os fatos sociais estão inseridos em um contexto de influências políticas, culturais, econômicas e históricas que não podem ser negadas ou consideradas de maneira isolada.

Nesse sentido, a escolha pela abordagem metodológica materialista dialética nesta pesquisa se justifica pelo objetivo principal de analisar um fato existente na educação, em especial na educação superior, que decorre de uma demanda maior da sociedade: a necessidade da ampliação da oferta desse nível de educação.

Observamos que o materialismo histórico contextualiza as ideias, aqui entendidas como representação social, problematizando-as. Nesse sentido, a utilização dessa abordagem se faz necessária para compreender a operacionalização das políticas públicas na EaD, em especial no âmbito da UAB, com base em uma visão crítica que evidencie os discursos hegemônicos e contraditórios captados por meio dos tutores.

Marx (2011) caracteriza o seu método considerando a totalidade, o contexto político-econômico, e partindo do concreto para o abstrato. É preciso começar pelas categorias concretas que revelam elementos da realidade para depois observar as abstrações advindas do real.

O teórico afirma que a relação da classe e do elemento em que se baseia deve ser determinada e precisa, de modo que, a partir do concreto, seja possível avançar aos conceitos abstratos. A representação sem uma determinação embasada em situações reais pode ser caótica, não sendo considerada uma totalidade de relações (MARX, 2011).

A definição do concreto é dada a partir da síntese de muitas determinações. Significa dizer que tais determinações se constituem na diversidade do concreto, do real. Dessa maneira, o concreto é o ponto de partida efetivo da intuição e da representação.

Nesse aspecto, o pensamento marxista difere do pensamento hegeliano por defender que o pensamento não é a gênese do real, mas sim que é da matéria que se origina a abstração. O pensamento é produto da realidade e a representação não é a elaboração do concreto por meio das ideias especulativas; é a representação daquilo que existe na realidade. E essa representação precisa conter o sujeito e a sociedade, elementos efetivos de produção das condições reais de existência.

Marx (2011) expõe a questão do método como forma de compreensão da realidade num contexto histórico e político-econômico, partindo de categorias mais simples até as mais abstratas, obtendo, assim, a totalidade. De acordo com ele, “o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao combinado, corresponderia ao processo histórico efetivo” (MARX, 2011, p. 56).

É importante destacar que, no método, Marx (2011) observa a sociedade burguesa tanto na realidade quanto no pensamento e que, por essa razão, as categorias econômicas expressam o concreto, as formas de ser e as determinações históricas de existência, sendo que o processo histórico influencia nas condições materiais de produção.

Embora os fatores históricos influenciem no processo de determinação do concreto, Marx (2011) alerta para a importância da ordem de análise das categorias econômicas, que não deve ser resumida apenas pela sucessão histórica. É preciso considerar as relações das categorias com a sociedade burguesa e as determinações que as estruturam.

Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2008) afirmam que as representações sob a ótica do materialismo dialético podem ser ideológicas a partir do momento em que traduzem a realidade de forma invertida, isto é, não levando em consideração os antagonismos, as contradições e as lutas de classe inerentes ao modo de produção capitalista.

A ideologia se manifesta principalmente quando um conjunto de ideias consegue, por si só, explicar a realidade, sendo que na verdade é a própria realidade que ajuda a explicar a construção dessas ideias (CHAUÍ, 1995). Chauí (1995) afirma que a ideologia é uma ilusão necessária para a divisão de classes. Essa ilusão possui dois componentes: a abstração e a inversão.

A abstração é o conhecimento superficial da realidade, sem investigar que determinantes a construíram. A inversão, por sua vez, “é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo” (CHAUÍ, 1995, p. 104).

É pressuposto que as representações sociais devem ser analisadas não como resultado e sim como ponto de partida para a compreensão dos movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos existentes nas políticas públicas da EaD, em especial na UAB.

A compreensão da realidade envolve o entendimento das relações sociais e dos seus agentes no processo de produção material. O que a ideologia provoca é o

mascamamento da realidade, da luta de classes e do modo como as relações foram produzidas, dando origem às formas sociais de exploração econômica e dominação política existentes. Com o propósito de revelar essa realidade escamoteada, as ideias precisam ocupar um espaço de subordinação diante do que é produzido no mundo material. Nesse sentido, Marx e Engels (2008 p. 18) afirmam que:

a produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material.

Assim, as representações ganham sentido na medida em que são sustentadas pelos limites materiais. Além disso, elas surgem do movimento e da participação ativa dos sujeitos condicionados por suas forças produtivas.

O processo de formação de políticas públicas na educação revela a concepção de Estado que determina as intenções e a abrangência dos resultados de tais políticas. Desse modo, na perspectiva do conceito de ideologia trazido por Marx e Engels (2008), o modo de divisão social do trabalho distingue o trabalho intelectual e o trabalho material.

O trabalho intelectual produz os pensamentos e as ideologias de determinada classe, ao passo que o trabalho material é realizado por sujeitos ativos, aqueles que produzem as mudanças. Embora eles sejam responsáveis pelas mudanças significativas, permanece sua passividade em relação ao pensamento dominante. De acordo com Marx e Engels (2008, p. 49),

uns serão pensadores dessa classe (ideólogos ativos, que teorizam e fazem da elaboração da ilusão que essa classe tem de si mesma sua substância principal), ao passo que os outros terão uma atitude mais passiva e mais receptiva em face desses pensamentos e dessas ilusões, porque eles são na realidade os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para alimentar ilusões e ideias sobre suas próprias pessoas.

Ocorre que, dada essa atitude mais passiva, torna-se inexpressivo o espaço para a reflexão sobre os pensamentos difundidos por uma classe que prioriza a

produção intelectual dissociada dos acontecimentos reais. Assim, no contexto da UAB, é pertinente a investigação sobre as representações do tutor no que diz respeito à sua formação, pois nos leva à reflexão sobre a docência na EaD, suas contradições e os discursos ideológicos acerca dessa problemática.

No âmbito do trabalho intelectual, organizado por uma classe dominante, a ideologia é construída como instrumento de legitimação e universalização dos interesses de uma parte da sociedade, em geral minoritária, mas portadora de elementos suficientes de dominação sobre as demais classes.

Marx e Engels (2008) asseveram que a ideologia como representação fantasmagórica da realidade é uma forma de consciência necessária para pensar esse tipo de realidade, determinada por uma classe social que, com base nas suas ideias, influencia o modo de produção material de outras classes sociais.

Os teóricos afirmam que a classe dominante, para atingir os seus fins, “é obrigada a dar aos seus pensamentos a forma de universalidade e representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos universalmente válidos” (MARX; ENGELS, 2008, p. 50). Nesse sentido, Chauí (1995 p. 110) acrescenta que

uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado, mas ela é hegemônica, sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados, até mesmo quando lutam contra essa dominação.

4.2 A metodologia no campo das representações sociais

O campo das representações sociais não está ligado a uma única forma de metodologia. Farr (apud SÁ, 1998, p. 80) assinala que “a teoria das representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial”. Celso Sá (1998, p. 80) explica que isso ocorre porque “nem todos os métodos servem para a pesquisa das representações independente do seu enquadramento teórico-conceitual”.

Em seu livro *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*, Sá (1998) mostra a dinamicidade dos fenômenos de representação social, afirmando que os mesmos estão dispersos pelas diferentes formas de relação existentes na sociedade. Nas palavras do autor, “eles são, por natureza, difusos, fugidios,

multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social” (SÁ, 1998, p. 21).

A fala do autor mostra que, para a análise das representações sociais, é indispensável conhecer as condições materiais do objeto a ser investigado. Para que isso ocorra, o uso dos procedimentos e técnicas metodológicos dependerá da natureza do fenômeno a ser estudado.

O estudo das representações sociais na abordagem materialista dialética ajuda na compreensão das relações de produção bem como dos mecanismos de dominação. Conforme afirma Minayo (2010, p. 24),

enquanto método propõe a abordagem dialética que teoricamente faria um desempate entre o positivismo e o compreensivismo, pois junta a proposta de analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais.

4.3 *Locus* da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no curso de pedagogia da UAB-UnB, com foco no curso de formação dos tutores da UAB 2013.



Figura 1 – Página inicial do curso

O Curso de Formação em EaD para Tutores é organizado pela Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD) e possui dois níveis: o primeiro nível é a formação inicial do candidato a tutor, enquanto o segundo nível consiste na formação continuada daquele indivíduo que já é tutor na UAB.

Esse segundo nível possui como base de conteúdo um aspecto mais técnico, favorecendo o aprimoramento do uso de ferramentas que, no decorrer do curso e da atuação como tutor, mostraram-se importantes no fazer pedagógico.

Embora reconheçamos a importância da formação continuada do tutor, pois, conforme assinala Cruz (2007), a formação deve ter um tempo de início, mas não de final, o nosso ponto de debate será a formação inicial do tutor, em que ele encontra os princípios básicos para a sua atuação. Essa formação inicial revelará a concepção de EaD do curso assim como os limites do exercício da atividade de tutoria.

O primeiro nível do curso de formação possui carga de 60 horas-aula, distribuídas em seis semanas. O público-alvo são licenciados e/ou bacharéis selecionados em processo seletivo para tutores de cursos de graduação da UAB/UnB. É um curso on-line, mediado pela plataforma Moodle.

A possibilidade de encontros presenciais existe em caso de dúvidas ou problemas de navegação na plataforma. Contudo, o curso se antecipa e prepara tutoriais em vídeo que auxiliam o cursista em caso de dúvidas, sem haver a necessidade direta de um encontro presencial com a equipe técnico-pedagógica do curso.

Durante as seis semanas, são desenvolvidas e discutidas as seguintes temáticas: 1. Moodle 2.0; 2. Tutoria na UAB/UnB; 3. Diferentes abordagens da tutoria na UAB/UnB; 4. Prática da tutoria na EaD; e 5. Avaliação na EaD.

A seleção dos conteúdos é feita com base em diagnóstico realizado previamente. Isso é um ponto interessante, pois parte da realidade de quem já foi tutor e das necessidades advindas dessa atuação.

Outro aspecto que merece ser destacado é a presença de momentos práticos no curso, isto é, a existência de um espaço onde o candidato a tutor executará tarefas no Moodle que serão necessárias para a sua prática. Considerando que o ambiente de trabalho do tutor será o Moodle, é necessário o domínio, ainda que basilar, das ferramentas e dos recursos contidos nesse ambiente virtual de aprendizagem.

A característica geral do curso é apresentar ao candidato a tutor momentos de teoria e prática, buscando sempre articular essas duas vertentes por meio da interatividade. No decorrer do curso, o candidato a tutor deverá alcançar os seguintes objetivos:

- Identificar os diferentes papéis e funções da tutoria na UAB;
- Diferenciar os papéis dos atores que compõem o processo de ensino e aprendizagem na UAB/UnB;
- Empregar estratégias de intervenção/mediação de acordo com a proposta metodológica da UAB;
- Utilizar as ferramentas de interação e de avaliação do ambiente virtual de aprendizagem da plataforma Moodle 2.0;
- Aplicar estratégias de acompanhamento e avaliação da aprendizagem *on-line*.

4.4 Sujeitos

Os sujeitos que participaram da pesquisa são tutores (presenciais e a distância) que fizeram o curso de formação de 2013. Desse grupo de sujeitos, foi selecionada a seguinte amostra:

Quadro 3 – Universo e amostra da pesquisa

	Universo	Amostra
Tutores presenciais	8	8
Tutores a distância	16	9
TOTAL	24	17

4.5 Metodologia quanto aos procedimentos de coleta de dados

Para a realização das entrevistas, foi observado o calendário do curso de pedagogia da UAB/UnB, com a finalidade de encontrar a melhor data em que os tutores estariam reunidos, fosse no polo de apoio presencial ou em outro espaço. Quando não havia a possibilidade de encontrar os tutores em grupo, a pesquisadora se dirigiu aos polos de apoio presencial do curso de pedagogia. Foi gravado o áudio das entrevistas para a posterior transcrição dos dados coletados.

O uso da entrevista semiestruturada para a coleta de dados buscou investigar as representações sociais dos tutores sobre o curso de formação. Também lançamos mão da observação sistemática do curso de formação que foi ofertado por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

No estudo das representações sociais, não existe um procedimento metodológico ideal que sirva de guia para as pesquisas; é importante que o procedimento a ser adotado, juntamente com as técnicas e instrumentos, revele da melhor forma possível o que se destina alcançar.

Dotta (2006, p. 42) assinala que “as representações sociais seriam resultado de um contínuo burburinho e diálogo entre indivíduos, diálogo esse tanto interno quanto externo, durante o qual as representações ecoam ou são complementadas. É justamente esse diálogo permanente – seja interno ou externo – que deve ser objeto de busca do pesquisador”.

Em vista disso, investigaremos os discursos que traduzem as representações que os tutores possuem da sua formação para o exercício da atividade de tutoria. O resultado gerado a partir desses meios mostrará como a formação do tutor pode influenciar na execução da política pública UAB.

4.6 Entrevista semiestruturada

Triviños (2011) afirma que a entrevista semiestruturada é uma técnica bastante utilizada para a coleta de dados em pesquisas de natureza qualitativa. Para o referido autor, a entrevista semiestruturada “[...] 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, 2011, p. 146).

Na entrevista semiestruturada, o sujeito fica livre para expor sua linha de pensamento, por meio das suas experiências e condições materiais. Nesse aspecto, a entrevista semiestruturada é adequada ao contexto das representações sociais, pois a captação da fala dos tutores de forma menos diretiva é importante para evidenciar de modo fidedigno e seguro as percepções dos tutores sobre o curso de formação, relacionando-o com a sua prática.

4.7 Procedimentos de análise

Segundo Deslandes (2010, p. 49), os procedimentos de análise são definidos como “formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição”. Assim, a análise dos dados coletados será feita com o propósito de organizar as informações obtidas e explorar as representações e os seus significados.

Antes da análise dos dados, porém, é preciso organizá-los de modo que a extração de seus sentidos e significados seja a mais fidedigna possível. No caso da entrevista, o modo de organização inicial será feito por meio da transcrição, ou seja, da reprodução fiel da fala do sujeito.

No campo das representações sociais, todas as expressões – sejam elas verbais ou não verbais – podem revelar aspectos importantes para a análise das impressões que o sujeito possui das suas condições materiais de existência, isto é, do curso de formação para o exercício da atividade de tutoria.

Uma vez realizada a transcrição, o procedimento de análise é iniciado por meio da decomposição dos dados, buscando as relações entre as partes que foram decompostas. Para essa decomposição, lançaremos mão da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).

A referida autora assevera que a análise de conteúdo pode ser feita de diversos modos. Na presente pesquisa, adotaremos a análise temática, que consiste em “descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105).

Seguindo essa proposta, as falas dos sujeitos serão agrupadas, no primeiro momento, com base nos “núcleos de sentido”, isto é, nos pontos que apresentam semelhanças, com a finalidade de observar a presença e frequência das representações sociais.

Contudo, em uma pesquisa de natureza qualitativa inserida em uma abordagem materialista dialética, convém analisar os aspectos que evidenciam as contradições dentro do mesmo contexto em que podemos encontrar os consensos. Por essa razão, também serão analisadas as falas que indicam divergência dentro do “núcleo de sentido”.

As unidades de registro e de contexto também serão orientadas pela temática, isto é, o curso de formação dos tutores, bem como o contexto mais amplo em que se encontra o curso: o trabalho dos tutores no modelo de EaD adotado pela UAB. Vale notar que, embora selecionado o critério geral das unidades de registro e de contexto, a definição das palavras ou frases que representam essas unidades somente será feita após a coleta dos dados.

Gomes (2010) apresenta uma proposta de trajetória da análise de conteúdo temática baseada em três momentos básicos: 1) pré-análise; 2) inferência; 3) interpretação. A primeira etapa é a exploração do material coletado por meio do tratamento dos dados.

O referido autor sugere que essa primeira etapa seja iniciada pela leitura exaustiva do material selecionado, buscando adquirir uma visão do todo sem deixar de observar as particularidades.

Com base nessa leitura inicial, serão elaborados os primeiros pressupostos orientadores da análise e interpretação. As formas de orientação serão feitas com base na classificação das falas, determinada pelos conceitos teóricos que nortearão o processo de categorização.

A segunda etapa, a de inferência, é definida como a análise propriamente dita. De acordo com Gomes (2010), é a distribuição dos dados de acordo com a

classificação feita inicialmente. É nesse momento que, por meio das inferências, identificaremos os núcleos de sentido existentes nas categorias.

O autor destaca a importância de elaborar uma redação para cada categoria, com o intuito de definir claramente o nível de abrangência de cada núcleo de sentido dentro do sistema de classificação proposto.

Dada a natureza da pesquisa e considerando as representações sociais, a trajetória proposta por Gomes (2010), alicerçada no referencial teórico gramsciano, torna-se interessante e garante uma visão mais completa do fenômeno em estudo, com foco nas contradições existentes no contexto em que o nosso objeto se encontra.

5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Após a primeira leitura dos dados coletados, foram construídas as unidades de análise que fizeram o agrupamento inicial das representações sociais. Conforme os procedimentos de análise, as representações sociais serão contempladas com base em três questionamentos gerais: as representações sociais antes, durante e depois da realização do curso.

O primeiro questionamento busca investigar quais eram as representações sociais dos tutores presenciais antes de iniciarem o curso de formação. Os oito tutores presenciais entrevistados basearam suas respostas em experiências anteriores na tutoria (independente de ser no âmbito da UAB).

Tal constatação corrobora a análise das representações sociais sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois as representações e os pensamentos são produtos de uma realidade material na qual se encontram os indivíduos.

As representações sociais anteriores ao curso também revelaram as expectativas dos tutores presenciais no tocante ao domínio das ferramentas técnicas do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A necessidade de conhecer e saber empregar os recursos e as ferramentas do Moodle se mostrou como condição básica para o desenvolvimento de uma boa tutoria presencial.

A terceira unidade de análise nesse momento prévio ao curso foi voltada para a organização da UAB e para o lugar da tutoria presencial em seu funcionamento geral.

Quadro 4 – Representações sociais anteriores ao curso

	Tutores presenciais	Tutores a distância
Experiência	8	5
Conhecer as tecnologias	8	3
Conhecer a organização da UAB	1	0

No tocante ao segundo questionamento, as representações sociais dos tutores presenciais foram concentradas em três unidades de análise. A primeira unidade revela o reconhecimento, por parte dos tutores presenciais, da importância de não limitar a tutoria ao conhecimento técnico, mas principalmente ampliar seu alcance para o campo pedagógico, em especial no que se refere à mediação e interação.

Não obstante a relevância do aspecto pedagógico, a segunda unidade de análise extraída das representações sociais dos tutores presenciais mostra que o domínio da técnica permanece e é considerado fator principal para validar a efetividade do curso de formação.

A terceira unidade de análise foi constituída com base na natureza do curso, segundo os tutores presenciais. Para eles, o curso foi introdutório sob dois aspectos: o primeiro relacionado ao domínio das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem e o segundo fundamentado na definição do papel da tutoria presencial e a distância.

Quadro 5 – Representações sociais durante o curso

	Tutores presenciais	Tutores a distância
Além do domínio tecnológico	8	2

Ênfase nos aspectos tecnológicos	3	3
Não apresentou novidades	0	5
Faltaram momentos práticos	0	2

A partir do terceiro questionamento, as representações sociais dos tutores presenciais foram agrupadas em três unidades de análise. A primeira unidade de análise organizou as representações sociais tendo como parâmetro a definição da identidade dos tutores. De acordo com os tutores presenciais, o conteúdo abordado no curso ajudou nessa definição.

A construção da identidade do tutor presencial também foi objeto da segunda unidade de análise. Contudo, as representações sociais desse agrupamento indicam que a formação da identidade da tutoria presencial está ancorada nas funções exercidas pelos tutores presenciais.

Tais funções deverão contar com estratégias que combatam a evasão e que incentivem o aluno, lançando mão da mediação e da interação. Observamos, portanto, o caráter pedagógico da tutoria presencial, que ultrapassa os limites da mera instrução técnica.

Observamos também que as representações sociais dos tutores evidenciaram a insuficiência do curso, tanto no que diz respeito à baixa carga horária quanto no tocante à limitação de conteúdo que foi abordado. As duas justificativas giram em torno de critérios técnicos (domínio mais aprofundado dos recursos e das ferramentas do Moodle).

Houve a necessidade de analisar o terceiro grupo de representações de forma distinta dos outros dois grupos, para fins de compreensão dos resultados obtidos. Nas duas perguntas anteriores, as representações sociais dos tutores presenciais e a distância não apresentaram grandes divergências. No entanto, a partir das representações sociais que investigaram as impressões dos sujeitos após a realização do curso, foi verificada uma divergência de opiniões entre os sujeitos presenciais e a distância. Analisemos a seguir:

Quadro 6 – Representações sociais sobre a suficiência do curso

	Tutores presenciais	Tutores a distância	Total
Suficiente	6	2	8
Insuficiente	2	7	9

Com base no quadro acima, observamos que diferença entre o número total de tutores que consideraram o curso suficiente e aqueles que não consideraram é muito pequena. Entretanto, cabe observar a composição de cada total, ou seja, os tutores que consideraram o curso suficiente são presenciais (em sua maioria), ao passo que os tutores a distância representam o grupo que julgou o curso insuficiente.

5.1 Representações sociais dos tutores antes de começarem o curso

Aos tutores, fez-se inicialmente a seguinte pergunta: antes de começar o curso, como você achou que ele seria? Essa pergunta foi respondida com relatos de experiências anteriores em tutoria e, ainda, de expectativas quando à formação para o domínio das ferramentas tecnológicas.

5.1.1 Experiências anteriores em tutoria

Para responder ao primeiro questionamento, todos os tutores presenciais sinalizaram nas suas representações expectativas baseadas nas experiências vividas em outros contextos de tutoria. Analisamos essas representações à luz do materialismo histórico-dialético, considerando que as experiências são produto de uma realidade material e concreta. Sob essa perspectiva, as representações sociais precisam ser embasadas em algo que já aconteceu, pois o contrário pode causar o idealismo das ações, sendo mascaradas as condições reais de existência.

Para os tutores a distância, as representações sociais antes de fazerem o curso também foram ancoradas nas experiências já vividas. Essas experiências levantaram formas ideais de curso para formação de tutores, primando pelo domínio das tecnologias.

Nesse sentido, convém destacar, que no conjunto dessas representações, um(a) tutor(a) ressaltou as lacunas na formação para o exercício da tutoria. Tais lacunas estão concentradas na falta de domínio das ferramentas tecnológicas e no desenvolvimento de competências para o exercício da função.

Outra representação que vale mencionar foi relacionada à aquisição de experiência e reconhecimento ao trabalhar como tutor na UAB/UnB. Observamos que o modelo de EaD adotado pela UnB é visto como um espaço que oferece ao tutor (presencial ou a distância) um *status* de experiência positiva.

Em geral, as experiências estão relacionadas com o domínio dos recursos e ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. Abordaremos a necessidade do conhecimento tecnológico na unidade de análise a seguir.

5.1.2 Formação para o domínio das ferramentas tecnológicas

Na mesma medida em que as experiências foram suscitadas para levantar as expectativas acerca do curso, o domínio das ferramentas tecnológicas foi considerado parte das representações sociais dos tutores presenciais a respeito do curso. Segundo Mill (2012, p. 208):

na transição do trabalho presencial para o trabalho virtual, percebe-se que a evolução da mediação tecnológica (considerando que a telemática seja mais evoluída do que o material impresso, a escrita e a oralidade) tende a levar os saberes do docente presencial à obsolescência.

O referido autor afirma que existe um discurso tecnológico que se impõe no âmbito educativo com força o suficiente para nortear e ressignificar o processo de formação docente (seja inicial ou continuada). Acrescenta que não saber utilizar as

ferramentas tecnológicas pode gerar uma sensação de incompetência, uma concepção questionável sob o ponto de vista da efetividade pedagógica do saber tecnológico adquirido.

Observamos que o saber fazer por meio do domínio das tecnologias é condição essencial para determinar a eficácia do curso de formação. Sabemos que o atual contexto da EaD, alicerçado no uso dos computadores e de seus variados *softwares* educacionais, exige do profissional – seja tutor ou não – uma formação capaz de aproveitar e ressignificar as potencialidades tecnológicas que lhe são ofertadas.

Belloni (2010 p. 69) reconhece que a chegada das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) no contexto educacional abre espaço para questionamentos sobre como ocorrerá a introdução dessas novas tecnologias sob o ponto de vista da funcionalidade pedagógica: “não se pode pensar que a introdução destas inovações técnicas possa ocorrer, como parecem acreditar muitos administradores e acadêmicos, sem profundas mudanças nos modos de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos”.

Desse modo, as representações dos tutores apontam para a preocupação em conhecer as tecnologias a serem utilizadas na modalidade a distância. Contudo, ressaltamos que as tecnologias são um meio para determinado fim pedagógico. Isso implica afirmar que o fato de os tutores se preocuparem em aprender a utilizar o Moodle não é suficiente para renovar a prática pedagógica.

Há necessidade de pensar diferente e criar uma identidade metodológica e pedagógica para a EaD. Nesse sentido, compartilhamos as indagações feitas por Belloni (2010, p. 71) para fins de reflexão acerca do lugar das NTICs no fazer pedagógico a distância:

Como inovar neste campo minado de discursos ideológicos e parciais e povoado de máquinas e programas que se transformam com uma velocidade incrível, antes mesmo que a instituição escolar possa “domesticá-los”? Como pode a instituição escolar integrá-los em seu cotidiano sem perder de vista os objetivos educacionais? Como a EaD poderá tirar maior e melhor proveito destas NTICs sem submeter-se excessivamente à sua lógica?

Em que pesem as primeiras indagações voltadas para o uso das tecnologias nas escolas, consideramos relevante refletir sobre a forma como a EaD aproveita as

potencialidades das NTICs sem atribuir-lhes um determinismo ideológico que pode desvirtuar do objetivo educacional proposto.

Na medida em que os tutores atribuem notável importância ao saber operacionalizar os recursos tecnológicos, é preciso pensar também se eles estão preparados para empregar efetivamente tais tecnologias. Belloni (2010) nos ajuda a compreender o impacto das novas tecnologias começando pelo próprio conceito de NTIC, que envolve, segundo ela, um processo (o ato de se comunicar) e um conteúdo (a informação que será comunicada).

Nessa lógica, concluímos que o domínio das tecnologias inseridas no trabalho do tutor deve ultrapassar a técnica, uma vez que se faz necessário pensar sobre como utilizar a melhor forma de se comunicar e, acima de tudo, como transformar a informação que está em curso em conhecimento.

Acreditamos que a melhor forma de aproveitar as potencialidades das novas tecnologias é conhecer a fundo o que pode ser mudado no fazer pedagógico a partir do emprego dos seus recursos. Conforme afirma Belloni (2010, p. 73):

as TICs [tecnologias da informação e comunicação] oferecem, para além do impresso, ocasiões originais de aprendizagem, trazendo desafios, provocando curiosidade, criando situações de aprendizagem totalmente novas de convivibilidade e interações mais intensas do que a aula magistral baseada na autoridade do professor.

Ao considerar que o tutor é um professor e reconhecer que as tecnologias são parte do seu fazer docente, as representações sociais dos tutores presenciais apontam para uma preocupação real, porém que não se esgota no domínio da técnica, mas avança naquilo que acreditamos ser o grande desafio: dar finalidade pedagógica ao que foi aprendido.

Machado et al. (2013) consideram que a incorporação das TICs no âmbito educacional favorece e estimula uma formação docente que possa abrir espaço para uma inovação pedagógica. No bojo dessa formação, as autoras destacam o que denominam de competências relacionadas ao domínio tecnológico: “um conjunto de competências relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos empregados tanto na

modalidade presencial, semipresencial ou totalmente a distância” (MACHADO et al., 2013, p. 57).

Elas asseguram que os sujeitos envolvidos na EaD precisam adquirir competências que garantam a potencialização do processo de ensino e aprendizagem por meio das TICs, conforme esquematizado na figura a seguir.

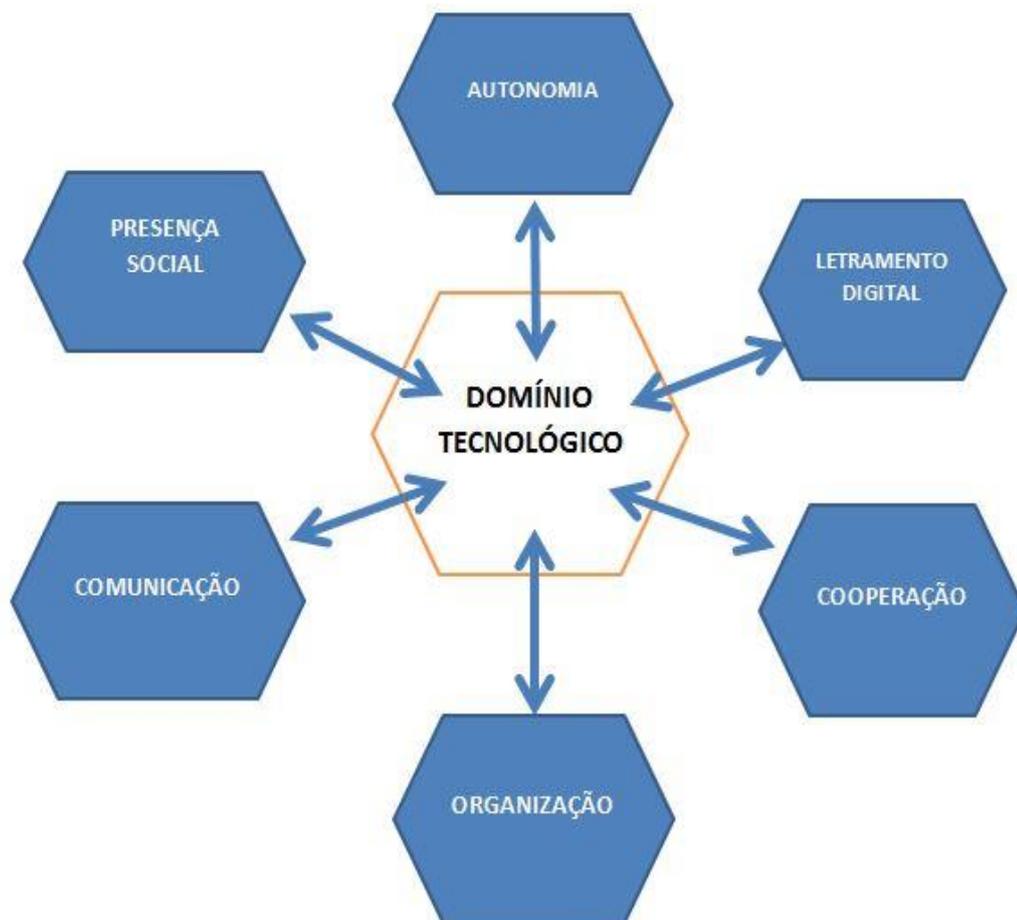


Figura 2 – Elementos do domínio tecnológico

Fonte: MACHADO et al. (2013, p.71)

Observa-se, portanto, que o domínio tecnológico envolve uma série de variáveis. De acordo com Machado et al. (2013), a *autonomia* está relacionada à tomada de decisões e ao uso dos recursos tecnológicos disponíveis para potencializar o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TICs.

As autoras entendem a autonomia como uma das competências que também devem ser adquiridas pelos estudantes: “na EaD, o termo autonomia é usado para

evidenciar a independência do aluno em relação aos formadores. Ou seja, o aluno não só deve possuir a habilidade de gerenciar seu tempo, mas também ter a liberdade na escolha dos caminhos e propósitos da aprendizagem” (MACHADO et al., 2013, p. 74).

Consideramos relevante a aquisição de autonomia por parte do estudante; contudo, tal postura é parte de um processo de construção constante, no qual o tutor está inserido como mediador e facilitador na modalidade a distância. Convém destacar que a autonomia na EaD também pode ser entendida sob o prisma do trabalho exercido pelo tutor.

Por meio das representações sociais dos tutores presenciais e a distância antes de começarem o curso de formação, constatamos que a necessidade de dominar as ferramentas tecnológicas não contempla os aspectos da autonomia, conforme apresenta Machado et al. (2013).

Defendemos que o trabalho dos tutores ainda não se encontra em um espaço autônomo o suficiente, dado o atual modo de organização da UAB, conforme veremos adiante.

O *letramento digital* envolve a pesquisa, avaliação, reflexão e criticidade das informações. O conceito de letramento digital abrange o conhecimento e uso das ferramentas digitais, contudo, avança na ideia de como aproveitar de forma crítica os recursos fornecidos por meio das TICs.

Os conceitos de alfabetização e letramento digital são essenciais para compreender a dimensão do saber tecnológico requerido dos tutores presenciais e a distância. Machado et al. (2013) explicam que a alfabetização digital é a aprendizagem do computador (*hardware* e *software*), sendo necessariamente o conhecimento da técnica. O letramento digital, por sua vez, está relacionado ao domínio na utilização da tecnologia. De acordo com as autoras:

significa domínio na utilização da tecnologia em termos de práticas de leitura e escrita, de seus jargões (por exemplo: deletar, baixar, salvar, etc.), da cultura do espaço virtual e das formas de comunicação, permitindo que o indivíduo interprete, compreenda, atue e produza no universo digital” (MACHADO et al., 2013, p. 73).

As representações sociais dos tutores presenciais e a distância revelam que a importância de saber operacionalizar as ferramentas do Moodle reside na ideia do letramento digital, pois, na medida em que demonstram preocupação em saber a técnica, eles também sinalizam para a importância da aplicabilidade das técnicas que foram aprendidas.

Machado et al. (2013) também destacam a *cooperação* como parte das competências tecnológicas. A cooperação está relacionada com o domínio tecnológico porque, com base no paradigma do aprendizado colaborativo, o desenvolvimento da cooperação estimula formas de relacionamento interpessoal por meio das tecnologias digitais.

A variável da cooperação não foi contemplada nas representações sociais dos tutores relacionadas ao domínio das tecnologias. Entendemos que a compreensão dos tutores sobre o domínio das tecnologias encontra-se limitado ao uso das técnicas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Porém, tal afirmação não assegura dizer que não haja cooperação na EaD; pelo contrário, encontra-se presente, embora situada nos aspectos pedagógicos.

A *organização* é explicada por Machado et al. (2013, p. 72) como a “ordenação, estruturação e sistematização do tempo, materiais disponibilizados, informações e trabalhos em grupo no virtual”. Relacionando o conceito das autoras com o contexto da UAB, a organização apresenta-se como uma competência pertencente à gestão pedagógica.

Conforme foi apresentado o perfil do tutor presencial, observamos que as suas funções limitam-se a questões técnicas, enquanto parte da organização didática compete ao tutor a distância.

O penúltimo elemento que compõe o domínio tecnológico é a *comunicação*. Para Machado et al. (2013), a competência comunicacional encontra-se nesse domínio no tocante ao uso adequado das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas presentes no ambiente virtual de aprendizagem.

Mill (2012) considera que o domínio efetivo das competências comunicacionais é parte do rol de funções a serem desempenhadas pelos tutores. Consideramos que o domínio das formas mais adequadas de comunicação no âmbito da EaD passa pelo domínio das tecnologias. De acordo com o referido autor,

é essencial ao tutor saber interagir com os estudantes, com vistas à construção da comunidade virtual de aprendizagem, e também conseguir se comunicar por diferentes mídias ou tecnologias, para atender aos diferentes tipos de demandas e estilos de aprendizagem dos alunos (MILL, 2012, p. 276).

O último elemento que constitui o domínio tecnológico está ligado à *presença social*. Machado et al. (2013) esclarecem que a presença social é fazer do ambiente virtual o mais real possível, no sentido de acompanhar a aprendizagem do estudante, por meio da interação e mediação.

Consideramos relevante a variável da presença social e acrescentamos o conceito do “estar junto virtual”, apresentado por Valente (2011), que envolve os processos interativos oferecidos por meio das tecnologias existentes no ambiente virtual de aprendizagem. De acordo com Valente (2011 p. 31), o “estar junto”:

[...] estabelece uma verdadeira rede de aprendizes, inclusive com a participação do professor que pode estar aprendendo ao mesmo tempo que tem o papel de manter o ciclo de ações funcionando com cada um dos aprendizes”.

Nesse sentido, observamos que a construção coletiva do conhecimento é otimizada a partir da maior interação entre os sujeitos envolvidos na modalidade de ensino a distância. Convém lembrar que a presença social compõe o conjunto de competências necessárias ao domínio tecnológico.

Diante das representações sociais dos tutores presenciais e a distância, concluímos que a dimensão tecnológica não contempla a presença social, uma vez que a ênfase está na técnica, isto é, no domínio das ferramentas do Moodle, ainda que tais ferramentas indiquem a possibilidade de interação e mediação.

Mancebo e Martins (2012) examinam a expansão da educação superior tendo como um dos eixos de análise as intersecções entre as TICs e a educação, particularmente o ensino a distância. As autoras explicam que o mundo produtivo passou por mudanças significativas que também afetaram o âmbito educacional.

As novas configurações que o trabalho assumiu potencializaram a precarização, justificada por meio da flexibilidade proporcionada pelos formatos organizacionais do trabalho mediado pelas tecnologias.

Os termos flexibilidade, mobilidade e agilidade são a tônica de experiências diversas, que apresentam como pano de fundo o fim do horário regular de trabalho, o uso crescente do trabalhador em tempo parcial, temporário ou subcontratado, e uma requisição contínua de novos atributos aos envolvidos (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 122).

Com efeito, as ideologias em torno das TICs no âmbito educacional defendem uma autonomia e flexibilidade que podem ser questionadas sob o ponto de vista da precarização e subvalorização do trabalho, com destaque para a tutoria (presencial ou a distância).

Reconhecemos as facilidades advindas com as tecnologias. De fato, os novos arranjos do trabalho não são totalmente negativos, como é o caso da flexibilidade, que no contexto das NTICs pode ser uma alternativa aos modelos de controle fordista (MANCEBO; MARTINS, 2012).

Contudo, a própria flexibilidade e os demais elementos do conjunto de transformações na rotina trabalhista ocorrem em um ritmo acelerado que mascaram e idealizam formas de produção que, apesar de aparentemente satisfatórias, podem se tornar pontos negativos quando atreladas a outros fatores.

Entendemos que toda tecnologia no espaço educacional deve adquirir a identidade de meio, isto é, de instrumento a serviço de uma proposta pedagógica maior. Isso significa afirmar que o trabalho será otimizado pelas tecnologias não somente sob o prisma dos resultados, mas com base no processo.

A precarização docente na EaD é um problema pertencente a diferentes esferas: política, social, educacional e tecnológica. No contexto tecnológico, defendemos a ideia trazida por Mancebo e Martins (2012) de que as novas formas de trabalho proporcionadas pelas TICs guardam em si uma reestruturação do capital que impõe novas formas de controle e poder. Estas revelam-se por trás de ideologias que destacam e evidenciam apenas os aspectos positivos dessa nova configuração do trabalho.

No contexto das transformações no trabalho, as referidas autoras mencionam a necessidade das novas qualificações, isto é, da preparação do trabalhador para lidar com as novas tecnologias. Mancebo e Martins (2012) afirmam que essas “novas qualificações” implicam a necessidade de uma formação continuada por parte dos trabalhadores, que a promovem, não raramente, por conta própria.

Em associação à temática da presente pesquisa, foi possível observar que as representações sociais dos tutores presenciais e a distância sobre como seria o curso voltaram-se para a necessidade de formação técnica, ou seja, de capacitação para o uso dos recursos e das ferramentas do Moodle.

Conforme exposto anteriormente, as representações sociais dos tutores contemplam com maior relevância o letramento digital, um dos aspectos do conjunto de competências inerentes ao domínio tecnológico, como assinalam Machado et al. (2013).

Entretanto, em consonância com os argumentos de Mancebo e Martins (2012) sobre o processo de intensificação do trabalho docente mediado pelas TICs, estabelecemos um contraponto com os ideais defendidos por Machado et al. (2013). De fato, é relevante considerar que o domínio tecnológico vai além do domínio da técnica e até mesmo do letramento digital.

Todavia, a quantidade de competências a serem adquiridas por aqueles que trabalharão com as TICs demonstra a intensificação do trabalho, além de legitimar um processo de precarização docente, justificado na natureza do trabalho mediado pelas tecnologias.

5.1.3 Representações sociais mencionadas em menor frequência

Apresentadas as representações sociais comuns aos tutores presenciais e a distância, analisaremos a seguir as representações que apareceram em menor frequência: organização e funcionamento da UAB e mediação como ferramenta pedagógica. Consideramos importante explorar essas questões menos frequentes, pois, no processo de construção das representações sociais, a expressão da realidade perpassa por espaços de contradição que podem sinalizar aspectos ainda não contemplados.

5.1.3.1 Organização e funcionamento da UAB

A necessidade de conhecer a organização e o funcionamento da UAB surgiu do questionamento de um (a) tutor (a) presencial: “Por que, sendo um projeto nacional, existem diferenças na sua implantação?”. A previsão legal de autonomia das universidades estende-se ao contexto da UAB, fato que justifica as diferentes formas de aplicação da política de acesso à educação superior.

Evidenciamos, pois a seguinte contradição, suscitada das representações do(a) tutor(a): considerando o caráter nacional da política de expansão da educação superior, materializada pela UAB, a sua aplicabilidade encontra-se condicionada à autonomia das universidades.

Os reflexos dessa autonomia são percebidos na organização da UAB de forma geral, pois, embora existam documentos norteadores de implantação e do funcionamento da UAB, a operacionalização e gestão fica a cargo de cada instituição de ensino superior.

Nesse sentido, as representações sociais do(a) tutor(a) mostram que as experiências em tutoria indicam diferentes formas de manifestação desse trabalho docente. O(a) referido(a) tutor(a) demonstrou, nas suas representações, a necessidade de compreender o funcionamento da UAB com o propósito de identificar as suas áreas de atuação.

Entretanto, para além de conhecer a organização, o(a) tutor(a) questionou a razão pela qual há distinção dentro de um programa que possui como característica a unificação e abrangência nacional. Esse tipo de questionamento sinaliza uma postura mais crítica perante o modelo de EaD adotado e as condições de trabalho dos tutores.

5.1.3.2 A mediação como ferramenta pedagógica

Entre as representações sociais relacionadas ao período antes de fazer o curso de formação, foi levantada por alguns tutores a questão da mediação

pedagógica. As expectativas desses tutores sobre o curso estavam concentradas em como exercer o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem a distância.

Vale lembrar que a mediação foi mencionada por um(a) tutor(a) a distância como parte das representações sociais no período anterior ao curso, indicando uma possível preocupação com essa questão.

Entendemos que no contexto da UAB as funções exercidas pelos tutores a distância possuem um caráter pedagógico mais expressivo que as funções executadas pelo tutor presencial. Assim, a mediação torna-se um elemento fundamental para o curso de formação, em especial do tutor a distância.

Contudo, embora os documentos oficiais delimitem e definam com razoável clareza as distintas tutorias, é nas condições materiais e concretas que percebemos uma função mediadora fortalecida por parte dos tutores presenciais, dada a proximidade que eles têm com os estudantes.

Assim, ainda que, nesse primeiro momento, a mediação não tenha sido mencionada por nenhum tutor presencial, faremos algumas reflexões sobre a função mediadora, válida tanto para a tutoria a distância quanto para a tutoria presencial.

Buarque (2012) afirma que, ao longo dos tempos, presenciamos uma revolução no equipamento pedagógico, sobretudo com o advento das TICs. Essa transformação afetou diretamente o professor, passando a ser necessária a “reinvenção desse profissional” (BUARQUE, 2012, p. 143), por meio da sua formação continuada.

No conjunto das transformações, a mediação pedagógica apresenta-se como um elemento primordial para a nova configuração docente. Buarque (2012) defende que a dinâmica na evolução das informações trouxe novas exigências aos docentes. Determinado conteúdo que antes era restrito ao professor, hoje, encontra-se acessível a todos, sendo disponibilizado por diferentes meios.

A dinâmica da informação e do conhecimento reorienta o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, que passa da exclusividade do professor para o conhecimento compartilhado e construído com o estudante. Conforme assinala Tarcia e Cabral (2012, p. 149):

o professor ganha responsabilidades e a dimensão do seu papel no processo educativo fica extremamente ampliado,

deixando de ser um transmissor e repetidor do que existe para ser um orientador de reflexões que geram novos saberes e novos cidadãos.

O compartilhamento dos saberes é otimizado a partir da mediação. Entendemos que a mediação é um processo de construção ativa do conhecimento, no qual o docente utiliza ferramentas e recursos pedagógicos que potencializam a aprendizagem do aluno. Na EaD, a mediação é essencial para mostrar ao estudante que, embora haja distância, o percurso não é solitário.

O tutor na condição de mediador interage com os estudantes, motiva-os e os auxilia na construção do aprendizado colaborativo.

A mediação envolve a dimensão tecnológica por ser um processo que ocorre no ambiente virtual de aprendizagem, sendo necessário o conhecimento dos recursos e das ferramentas midiáticas que proporcionam a mediação. Além da dimensão tecnológica, a mediação contempla a dimensão pedagógica, que envolve a orientação, o aconselhamento, o emprego de métodos interativos e o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a aprendizagem autônoma e, ao mesmo tempo, colaborativa (BELLONI, 2009).

O processo de mediação na EaD oportuniza relações mais dialógicas que se distanciam das tradicionais relações de poder estabelecidas entre professores e alunos. Envolve a gestão da informação para que, por meio da organização, seja sistematizada em conhecimento útil e significativo. De acordo com Mauri e Or nubia (2010 p. 125),

essa mediação, que o professor realiza apoiando-se nas TICs é entendida como a capacidade do professor para proporcionar auxílio, e entre suas características fundamentais está o grau de ajuste desse auxílio à atividade construtiva do aluno, que se destaca nas trocas mútuas entre professor e aluno.

Desse modo, a função mediadora constitui parte essencial no ensino e aprendizagem a distância, pois facilita e desenvolve a construção do conhecimento. Destacamos a importância de as representações sociais dos tutores apresentarem necessidades distintas da dominação das ferramentas tecnológicas e apontarem

para questões que envolvem a aplicabilidade da técnica, como é o caso da mediação.

Convém ressaltar que, apesar de a mediação ser uma função mais voltada para o tutor a distância, o tutor presencial também exerce o papel de mediador. Em visita a quatro dos cinco polos de apoio presencial dos cursos de pedagogia – Águas Lindas, Alexânia, Alto Paraíso e Goiás –, observamos que o tutor presencial é muitas vezes o primeiro contato direto do aluno com o curso. Nesse sentido, o estudante recebe o apoio administrativo, técnico e pedagógico, estando inserido neste a mediação.

5.2 As representações sociais dos tutores presenciais e a distância durante o curso de formação

O segundo questionamento que serviu de base para investigação das representações sociais concentrou-se no momento em que os tutores faziam o curso. Dos dados coletados, as representações sociais que obtiveram maior frequência estavam relacionadas às questões tecnológicas, porém sob dois aspectos: o primeiro destaca que conhecer os recursos e as ferramentas do Moodle não garante a totalidade do trabalho de tutoria e que, nesse caso, a formação não se limita a esse fator. O segundo ponto de vista reconhece a importância de dominar os conhecimentos tecnológicos e determina essa competência como condição essencial para um bom trabalho como tutor.

Além do aspecto tecnológico, a experiência em outros contextos de educação a distância ganhou relevo nas representações sociais dos tutores. Nesse caso, a experiência foi parâmetro para afirmar que o curso não havia apresentado grandes mudanças ou inovação na atuação do tutor. A seguir, analisaremos detalhadamente cada unidade de análise.

5.2.1 O curso vai além do domínio tecnológico

Enquanto faziam o curso de formação, todos os tutores presenciais perceberam que saber operacionalizar o Moodle não era suficiente para o exercício da tutoria. Já no universo de tutores a distância, apenas dois reconheceram que os saberes necessários para ser tutor não se limitavam ao domínio das novas tecnologias.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior (2007) defendem que as funções dos tutores presenciais e a distância são intercambiáveis, de modo que ambos atuam no campo pedagógico. Contudo, o próprio documento enfatiza a necessidade mais direta de o tutor presencial conhecer os aspectos tecnológicos, ficando o tutor a distância a cargo dos processos pedagógicos, sobretudo da construção coletiva do conhecimento.

A partir das representações sociais, observamos que os tutores presenciais reconhecem a necessidade do enfoque pedagógico, enquanto que, para os tutores a distância, tal fato não foi evidenciado. Para além dos documentos oficiais e das exigências legais, existem as condições reais e concretas da UAB.

As representações sociais dos tutores presenciais indicam uma postura crítica em relação às suas funções ao mesmo tempo em que colocam a reflexão acerca dos limites de atuação de cada profissional, pois fornecer aos tutores presenciais uma formação que contemple as funções dos tutores a distância pode ser positivo para superar a racionalidade do trabalho docente, porém adquire uma tendência de negatividade se considerarmos a intensificação do trabalho, acompanhada dos efeitos da precarização.

5.2.2 O domínio tecnológico como condição fundamental para o exercício da tutoria

A segunda unidade de análise do segundo grupo das representações sociais indicou que conhecer as ferramentas tecnológicas é condição determinante para o exercício da tutoria. Ao mesmo tempo em que sinalizaram a importância de não

limitar os conhecimentos às habilidades técnicas, todos os tutores colocaram o domínio das ferramentas do Moodle num patamar de maior relevância.

Compreendemos que, embora exista um avanço na concepção de formação, permanece fortalecida a ideia de qualificação para as tecnologias como condição *sine qua non* para a atuação na EaD.

Assim, reforçamos a ideia de transformação nos processos educativos com a modernização e implantação das tecnologias. Contudo, o saber tecnológico corre o risco de ser considerado uma ideologia na medida em que se coloca como determinante das práticas pedagógicas.

Vivemos em um mundo onde o fluxo de informações é intenso e a necessidade de acompanhar tal velocidade é quase obrigatória. Com isso, passamos a conhecer recursos e ferramentas tecnológicas cada vez mais avançadas, sem lançar mão de uma reflexão mais acurada a respeito dessas tecnologias no nosso fazer docente. Tarcia e Cabral (2012, p. 150) afirmam que,

quando a tecnologia nos é imposta, normalmente a utilizamos e acabamos incorporando aos nossos hábitos sem o cuidado de uma reflexão cuidadosa e sistemática. Vale, entretanto, voltar um pouco e refletir sobre os novos hábitos que assumimos, práticas inteiramente motivadas pelo 'mundo que vivemos', em que a tecnologia é uma realidade instalada; vale refletir de que forma esses hábitos podem trazer influências e mudanças para nossa prática como educadores.

Nesse sentido, o curso de formação precisa não apenas pensar e capacitar os tutores para o uso dos recursos e das ferramentas virtuais, mas também refletir sobre a aplicabilidade crítica e reflexiva das TICs, com o intuito de inovar e ressignificar a prática pedagógica.

5.2.3 O curso não trouxe novidade

A terceira unidade de análise pertencente ao segundo grupo de representações sociais revelou que o curso não trouxe nenhuma inovação ao processo formativo para a função de tutoria. Esse grupo de representações fundamentou-se nas experiências vividas pelos tutores dentro e fora da UAB.

Observamos que seis tutores presenciais julgaram o curso como introdutório, contendo a apresentação de ferramentas básicas do Moodle bem como de procedimentos básicos para o exercício de tutoria.

Desses seis tutores, dois alegaram que o curso serviu tanto para os tutores presenciais quanto para os tutores a distância, o que, segundo eles, foi prejudicial, haja vista as particularidades de cada atividade. No tocante à abrangência do curso ser para os dois tipos de tutoria, analisemos o Guia do Curso Nível 1/2013, no trecho que diz:

O curso visa uma formação básica para os profissionais que atuarão como tutores presenciais e a distância em cursos da UAB/UnB e tem o intuito de prepará-los para o desempenho das atividades referentes ao processo de ensino e aprendizagem a distância, bem como na melhoria dos processos de implantação da educação a distância nesta instituição (GUIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES, 2013, p. 3).

Conforme foi explicado no guia, a natureza do curso é generalista, com o propósito de mostrar aos tutores, presenciais ou a distância, os fundamentos básicos da tutoria na UAB. A proposta do curso encontra-se em consonância com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que considera as funções de tutoria intercambiáveis, sob a justificativa de proporcionar a mobilidade espacial do corpo de tutores.

Essa mobilidade já foi discutida na presente pesquisa em conjunto com o paradigma da flexibilidade das rotinas trabalhistas do docente na EaD. Acrescentamos que a mobilidade espacial otimiza os custos (ponto crucial na EaD) e mantém um quadro de recursos humanos com capacidade para atuar em diferentes espaços dentro da UAB.

A precarização docente se manifesta nessa dinâmica de forma mascarada, uma vez que o trabalho pode ser legitimamente intensificado, tendo como justificativa a natureza da docência mediada pelas novas tecnologias. Conforme afirma Mill (2012, p. 187), “o trabalho flexível na educação virtual está mais relacionado à sobrecarga e intensificação de trabalho que ao ócio criativo”.

A legitimidade dessas práticas também está ancorada na falta de institucionalização da EaD adotada pela UAB. O sistema de concessão de bolsas garante que as atividades sejam executadas por pessoas que em geral não

guardam vínculos permanentes com a instituição de ensino superior – no caso dos tutores –, sendo pagos por meio de bolsas que representam aos cofres públicos uma quantia irrisória e um investimento rentável que assegura a máxima eficiência, sob o ponto de vista da expansão da oferta da educação superior.

5.2.4 Representações com menor frequência

Das representações sociais relacionadas às percepções dos tutores enquanto faziam o curso, observamos que, no grupo dos tutores a distância, o curso pareceu pouco prático, dando prioridade aos conceitos teóricos. Dos nove tutores a distância entrevistados, dois afirmaram que o curso poderia ter previsto momentos práticos mais sistematizados. De acordo com um deles, a teoria é muito importante, mas torna-se ineficaz se não houver momentos de aplicação prática.

Ainda que essas representações sociais não indiquem um ponto de vista da maioria, consideramos relevante refletir sobre a questão, uma vez que, na teoria das representações sociais, os pensamentos e percepções periféricos podem se movimentar para um núcleo central.

Significa dizer que uma representação social pouco frequente pode se tornar muito frequente com o passar do tempo e das mudanças no meio social em que estão inseridas. Nesse sentido, o que hoje é uma preocupação pouco expressiva dentro do conjunto de aspectos ligados à formação de tutores pode vir a ser um questionamento recorrente.

A ênfase nas discussões teóricas é importante quando elas são associadas à prática, principalmente quando servem de estímulo à mudança. A partir do momento em que não se consegue estabelecer uma articulação mínima entre o que é dito e o que deve ser feito, corre-se o risco de manter velhas práticas desconectadas da realidade.

Destacamos também que a preocupação dos tutores passa novamente pela formação para o uso das tecnologias. Desse modo, o apelo pela prática se traduz na necessidade de dominar os recursos e as ferramentas existentes no Moodle.

Temos a impressão de que, para os tutores, os aspectos pedagógicos abordados durante a formação – a parte teórica – são pontos que também existem

na modalidade presencial. Assim, o desafio para o tutor está em conhecer e se apropriar do novo, ou seja, das novas tecnologias apresentadas no ambiente virtual de aprendizagem.

A partir dessa lógica, devemos refletir sobre a teoria aplicada à EaD. Os conceitos de interação, mediação e aprendizagem colaborativa, entre outros, podem ser devidamente aplicados no contexto da educação presencial. É inegável que temos uma tradição oriunda da educação presencial, sendo natural a transposição de elementos dessa modalidade para a EaD.

Todavia, os estudos na EaD apontam para a necessidade de criação de uma identidade própria para a modalidade de ensino, que possa romper com o hábito da mera transposição.

Nesse sentido, entendemos que os tutores se preocupam mais com o fazer técnico porque acreditam que são capazes de desempenhar o fazer pedagógico, com base nas suas experiências tanto na EaD quanto no ensino presencial. Entretanto, afirmamos que pensar na apropriação das técnicas sem fundamentá-las em uma teoria adequada para o contexto não contribui para o processo de ensino e aprendizagem em EaD. A construção da identidade da EaD passa pela prática (as inovações tecnológicas) e pela teoria (os pensamentos situados para a EaD).

5.3 As representações sociais dos tutores presenciais e a distância após o curso de formação

As representações sociais após a realização do curso de formação compõem o terceiro grupo, formado com base na resposta à pergunta “após terminar o curso e entrar em contato com a sua realidade, o que você achou?” Consideramos importante conhecer as representações dos tutores presenciais e a distância após o curso, pois é nesse momento que se estabelece o contato com a realidade, onde verificamos a aplicabilidade dos conceitos e práticas apresentadas durante o curso.

Feita a coleta dos dados, as representações sociais desse terceiro grupo foram organizadas de acordo com a frequência em que foram mencionadas pelos sujeitos. A partir da frequência, elaboramos uma unidade de análise que revelou a

insuficiência do curso (tanto para os tutores presenciais quanto para os tutores a distância). Essa unidade de análise foi constituída com base na maioria das representações sociais dos tutores.

As representações sociais mencionadas com menor frequência também foram analisadas, sendo agrupadas em duas unidades de análise, nas quais se confirma a eficácia do curso. A primeira unidade de análise revela que, para os tutores presenciais, o curso conseguiu apresentar a identidade da tutoria na UAB. A segunda unidade de análise indica que, para os tutores a distância, o curso provocou reflexões acerca do trabalho da tutoria.

A seguir, analisaremos em detalhes as seguintes unidades de análise componentes do terceiro grupo das representações sociais.

5.3.1 O curso não foi satisfatório

Dos 17 tutores entrevistados (presenciais e a distância), 9 afirmaram que o curso foi insuficiente, sendo 2 tutores presenciais e 7 tutores a distância. Destacamos o alto número de tutores a distância que sinalizam essa representação, considerando que eles eram 9 indivíduos.

Para além dos dados quantitativos, é importante observar os motivos pelos quais os tutores justificaram o descontentamento com o curso. Para os tutores presenciais, a superficialidade do conteúdo foi um dos fatores. Eles relataram que o curso foi um pré-requisito dentro do processo seletivo, mas que foi no contato com os estudantes que perceberam as reais dificuldades no exercício da tutoria.

Reforçamos a importância da experiência como norte para a construção das representações sociais, pois estas não se configuram como produtos da ideia por si só; são ideias oriundas de uma realidade material contraditória. A superficialidade do curso é ancorada na baixa carga horária (60 horas-aula), o que sinaliza para algumas dificuldades em selecionar os conteúdos e procedimentos básicos para que o tutor presencial e a distância inicie o seu trabalho.

Não obstante a insatisfação dos tutores presenciais e a distância em relação ao curso, cabe lembrar que o processo formativo de qualquer educador é contínuo. Logo, o curso não tem a função de esgotar todas as etapas de formação de um

tutor. Todavia, é preciso reunir noções teórico-práticas básicas para começar a exercer as atividades de forma crítica e autônoma.

Além do conteúdo e da baixa carga horária, os tutores afirmaram que a falta de aplicação prática também justificou a insuficiência do curso. Os tutores que defendem essas representações afirmam que, apesar de terem conhecido ferramentas e recursos tecnológicos novos no curso, não conseguiram aplicá-los na prática, seja pela insegurança, seja pelo fato de o desenho do curso não proporcionar abertura para tanto.

A imprecisão ao definir os limites de atuação da tutoria também foi levantada como um fator que gerou a ineficiência do curso. Tal ponto pode estar relacionado ao caráter generalista do curso, que, por sua vez, segue as diretrizes dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, no sentido de formar um profissional que possa transitar pelas diferentes funções dentro da UAB.

Convém destacar, porém, que a mobilidade espacial dos tutores não ocorre de forma tão autônoma, isto é, a partir da formação, o docente saberá o que fazem um tutor presencial e um tutor a distância, estando aptos para transitarem dentro desse espaço: o da tutoria. E, por fim, salientamos que a formação generalista carrega elementos que legitimam a intensificação e precarização do trabalho docente.

5.3.2 Representações menos frequentes

As representações sociais menos frequentes indicaram que o curso foi satisfatório e conseguiu mostrar os limites de atuação e a identidade dos tutores. O grupo que suscitou essas representações foi composto por tutores presenciais. É importante analisar a capacidade de identificar os limites do trabalho em um contexto em que, embora haja a racionalização das atividades docentes, ainda é recorrente a imprecisão sobre até onde vai a função do tutor presencial.

Outro ponto de notável relevância foi a distinção categórica feita pelos tutores presenciais entre os tipos de formação para os tutores presenciais e a distância. Mesmo em se tratando de um curso com desenhos e propostas semelhantes, os

tutores presenciais tiveram a seguinte conclusão ao terminarem o curso: existe formação para os tutores presenciais e capacitação para os tutores a distância.

A explicação para essa distinção foi apresentada com base no tempo de permanência dos tutores no curso de pedagogia. Os tutores presenciais explicaram que o curso é de formação para eles devido ao tempo que ficam no curso, isto é, o acompanhamento que é dado ao aluno durante toda a graduação, pois em geral os tutores presenciais apresentam menor rotatividade se comparados ao tutor a distância. Para eles, a formação é um processo, uma aquisição de saberes teórico-práticos ao longo de cada semestre.

O tutor a distância, por sua vez, fica um semestre com a turma e depois é substituído, à medida que as disciplinas mudam. Segundo os tutores presenciais, essa transitoriedade dos tutores a distância permite que eles tenham uma capacitação, isto é, uma formação breve e focada nas atividades pontuais que irão exercer enquanto estiverem nessa função.

Mill (2012) afirma que o advento da EaD trouxe ao trabalho uma fragmentação ainda maior. Na proporção em que se dividem as funções, também se dividem as formações necessárias para atuar nos novos espaços de trabalho. Desse modo, a fala dos tutores revela duas realidades: a capacitação e a formação.

Entretanto, entendemos que o itinerário formativo dos tutores presenciais e a distância deve contemplar momentos de formação que assegurem um caráter docente à função, além de ser um ato contínuo, que seja indispensável para o desenvolvimento do ensino a distância.

A formação integral dos tutores é uma alternativa para superar a lógica da fragmentação do trabalho docente, proporcionando um conjunto de saberes e competências que potencializem a importância do papel docente no processo de ensino e aprendizagem a distância. Quando surgem representações que enxergam diferenças na natureza de uma formação que deveria ser uniforme, corroboram-se as consequências da fragmentação do trabalho docente na EaD.

A rotatividade entre os tutores é consequência da falta de institucionalização da profissão de docente a distância e tal fato influencia diretamente o processo de formação para atuar na tutoria em EaD.

Outra representação menos frequente na presente unidade de análise foi a de que o curso foi satisfatório sob o ponto de vista das reflexões acerca do trabalho a ser exercido pelos tutores presenciais e a distância. Tais reflexões concentraram-se

no aspecto pedagógico, sobretudo no que diz respeito à mediação, que já havia sido mencionada nas representações dos tutores antes de começarem o curso.

É relevante, portanto, observar a importância do papel mediador, na medida em que é reconhecido pelos próprios tutores. Além disso, podemos concluir que os anseios relacionados a como praticar a mediação puderam ser sanados, haja vista que o curso foi satisfatório justamente por contemplar os meios necessários para efetivá-la.

De fato, o curso prioriza o desenvolvimento da capacidade de interação dentro dos elementos que proporcionam interatividade, associados ao papel mediador como condição para a promoção do aprendizado colaborativo. Além disso, os tutores destacaram a possibilidade de se colocar no lugar do estudante, uma vez que o curso de formação também é a distância.

Esse exercício ajuda o tutor a compreender as dificuldades dos alunos e a encontrar formas de ajudá-los, lançando mão das ferramentas do Moodle e das finalidades pedagógicas propostas.

As reflexões acerca do trabalho da tutoria também foram ligadas à função do tutor de encontrar condições que favoreçam a permanência do aluno no curso. Um dos grandes problemas enfrentados pela EaD é a evasão, que ocorre por motivos diversos. A equipe de trabalho da EaD precisa estar atenta ao acompanhamento do estudante, para que ele não seja um potencial evadido.

Esse acompanhamento passa pela mediação dos tutores presenciais e a distância, que buscam mecanismos para otimizar a participação e o sentimento de pertença ao curso por parte do estudante, pois, na medida em que ele não se sente sozinho, encontra condições para prosseguir seus estudos com mais autonomia e participação.

Diante do exposto, os tutores presenciais e a distância precisam ser formados para enfrentar os desafios de manter um estudante na EaD. A formação será embasada nos conceitos teóricos de mediação, motivação e interação dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Conforme já afirmamos, o estudante na EaD precisa perceber o “estar junto” virtual, como é defendido por Valente (2011). Quando se percebe tal fenômeno, o estudante sente maior segurança durante a sua trajetória na EaD.

Considerando a evasão como um dos grandes entraves na EaD, compreendemos que abordar no curso de formação elementos que possam garantir

ao tutor um suporte suficiente para combater esse problema é um planejamento de longo prazo.

O tutor pode ser responsável por manter um estudante no curso, o que assegura a eficácia da política pública de acesso ao ensino superior, principalmente sob o ponto de vista dos resultados positivos expressos nos dados estatísticos.

5.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Em consonância com os procedimentos de coleta e análise de dados na presente pesquisa, as representações sociais dos tutores presenciais e a distância foram captadas em três momentos: antes, durante e após o curso de formação. Em cada um desses três momentos, surgiram unidades de análise, isto é, conjuntos de significados e significantes que estabeleciam relações entre si dentro das representações.

As unidades de análise mostraram que determinadas questões foram mencionadas pelos tutores com maior frequência, enquanto outras apareceram menos vezes.

Na análise das representações sob o ponto de vista qualitativo, inserida na abordagem marxista, consideramos todas as representações, tivessem elas maior ou menor frequência de citação. Isso porque cada representação indica um contexto da realidade, composta por momentos de dissenso e consenso.

Em face do observado, evidenciamos que as representações sociais dos tutores antes de começarem o curso pautaram-se em dois aspectos mencionados com maior frequência: a experiência e a ênfase no domínio das ferramentas e dos recursos do Moodle. Nesse primeiro momento, a preocupação com o aspecto pedagógico apareceu em menor frequência e somente na fala dos tutores a distância.

As representações sociais durante o curso mostram que os tutores percebem a amplitude do trabalho quando reconhecem a importância de compreender os aspectos pedagógicos da sua função, em especial as questões relacionadas à mediação.

Entretanto, também foram observadas representações sociais que destacam o saber tecnológico e o consideram determinante para o exercício da tutoria. Ressaltamos também as representações que afirmam não ter identificado nenhuma inovação no processo de formação, se comparado com outras experiências.

Por fim, o terceiro grupo das representações sociais relaciona o curso à realidade da tutoria. As representações mais frequentes constituíram a unidade de análise que revela a insatisfação dos tutores com o curso, sendo motivadas pela baixa carga horária, pelo excesso de teoria e pelos poucos momentos de aplicação do que foi aprendido.

Contudo, há representações que evidenciam o sucesso do curso, enfatizando principalmente o papel pedagógico do tutor presencial e a distância. Nesse sentido, os tutores presenciais destacam a importância de utilizar mecanismos de mediação e interação com o aluno no combate à evasão. Nota-se que os tutores presenciais se sentem responsáveis pela evasão do aluno, dado o convívio que mantêm com o discente.

Outras representações ressaltaram a importância do curso para refletir sobre o papel do tutor no contexto da UAB. Porém, não observamos nenhum movimento de emancipação crítica relacionada às condições de trabalho do tutor.

Em face do observado e para fins de uma análise pautada na lógica marxista, lançaremos mão das categorias da dialética: contradição, mediação, quantidade e qualidade. Após a definição dos núcleos de sentido, extraídos da fala dos tutores presenciais e a distância, as categorias da dialética contribuirão para analisar em que medida as representações revelam o contexto de formação para o exercício da atividade de tutoria.

O materialismo dialético é uma base filosófica que ressalta a importância da prática social como critério de verdade. Em geral, o materialismo dialético encontra-se alicerçado em três aspectos: a matéria em movimento, a matéria como condição para a existência e a afirmação de que o mundo é conhecível.

Triviños (2011) afirma que as leis e as categorias são formadas objetivamente, sendo originadas por meio da prática social e do desenvolvimento histórico do conhecimento. No contexto do materialismo dialético, leis e categorias possuem semelhanças e diferenças. Vale lembrar que, conforme salienta Triviños (2011), as categorias do materialismo dialético não possuem um número definido.

Considerando que a formação das categorias ocorre no movimento histórico, na medida em que o homem desenvolve novas atividades, é possível surgir categorias a partir da transformação constante do meio em que se vive. Segundo o referido autor, “para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social” (TRIVIÑOS, 2011, p. 55).

O estudo das leis está incluído na análise das categorias. Engels reduz o número das leis da dialética a três, invertendo a lógica de interpretação elaborada por Hegel, que era idealista. Com isso, a natureza e a história não participavam como agentes de observação das leis; eram apenas deduzidas como resultado. De acordo com Triviños (2011), ao passar da lógica idealista para a materialista, a compreensão das leis da dialética torna-se mais clara e coerente.

5.4.1 Contradição

A contradição, de acordo com Triviños (2011), é a categoria essencial do materialismo dialético e marca o início do movimento e do desenvolvimento apresentado na realidade objetiva. O autor citado afirma que “o materialismo dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. Por isso esta lei da unidade e da luta dos contrários constitui a essência da dialética” (TRIVIÑOS, 2011, p. 71).

Na teoria dialética, a contradição aparece como lei e categoria. O que difere é o nível de abrangência. Na lei, a contradição é a luta dos contrários que se excluem e se unem, levando à passagem de um estado qualitativo a outro. Na condição de categoria, a contradição usa a explicação da lei e avança no conceito, mostrando que é a interação entre os opostos.

A fonte do desenvolvimento está no interior dos fenômenos. Triviños (2011) assevera que, no processo de desenvolvimento, existem os elementos contrários e que um não existe sem o outro. Embora sejam opostos, encontram-se em interação permanente, ocasionando a contradição.

Com base nas representações sociais evidenciadas na presente pesquisa, consideramos que a flexibilidade é uma contradição. A maioria dos tutores

(presenciais e a distância) afirmaram que a flexibilidade de horário é um dos pontos mais atrativos ao trabalhar na EaD.

De fato, numa sociedade onde o controle das rotinas de trabalho é rígido, qualquer lógica que apresente um comportamento diferente pode ser considerada um atrativo. No entanto, concordamos com os argumentos de Mill (2012) ao defender que é justamente sob a conotação de ponto positivo que a flexibilidade é, na verdade, uma ideologia que oculta a intensificação e precarização do trabalho docente. O referido autor assegura que:

a forma de trabalho virtual seduz, sobretudo, porque traz consigo (falsas) promessas – aliás, a própria noção de sedução tem em si aspectos de falsidade e desejo pela possibilidade do mágico. A principal promessa não atendida pelo teletrabalho é o aumento do tempo livre. (MILL, 2012, p. 186).

Inúmeros fatores influenciam e legitimam a dupla face da flexibilização. O sistema de pagamentos por bolsas é um exemplo, pois sabe-se que o valor que os tutores recebem pelo seu trabalho é considerado uma renda complementar, que não determina de forma expressiva a sua condição de vida. Em cima disso, são permitidas formas de trabalho que desrespeitam horários e ultrapassam a quantidade-limite de alunos por turma, entre outras.

Identificamos outro ponto de contradição que mantém relação com a política de gerenciamento da tutoria na UAB. A forma de organizar os tutores começa com o processo seletivo e perpassa pela formação, em especial quando se prepara um profissional que pode transitar pelos dois tipos de tutoria, haja vista as semelhanças nas funções que eles exercem e na natureza intercambiável imposta pelas orientações dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007). A contradição reside na formação ampliada obtida pelo tutor, que se revela uma forma de legitimar e justificar a intensificação do seu trabalho.

Consideramos que a contradição também se faz presente na relação entre teoria e prática da tutoria. A partir das representações sociais dos estudantes, percebemos a dicotomia entre os aspectos pedagógicos – concentrados no âmbito teórico – e tecnológicos – concentrados no campo prático.

Por se tratar da educação a distância mediada pelas novas tecnologias, a necessidade de aprender e se apropriar dos recursos tecnológicos é muito

expressiva. Todavia, a tecnologia é considerada um meio e, se não há uma finalidade clara para a sua aplicação, o seu uso não é eficiente.

Observamos que, no decorrer do curso, os tutores percebem que a formação não se reduz ao manuseio dos recursos e das ferramentas do Moodle, isto é, que existe um fim pedagógico, norteador do emprego das tecnologias. Contudo, embora haja o reconhecimento do aspecto pedagógico, este permanece no campo teórico, sendo a prática determinada pelo domínio da tecnologia utilizada no ambiente virtual de aprendizagem.

5.4.2 A passagem da quantidade à qualidade

A lei das mudanças do estado quantitativo ao qualitativo estabelece como ocorre tal mudança e quais mecanismos atuam no processo das transformações. Segundo Triviños (2011), a qualidade é responsável por diferenciar os fenômenos entre si, representando de fato o que é o objeto.

Distinguir o objeto ou fenômeno por meio da qualidade é a primeira fase do conhecimento. A forma como ele nos apresenta garante que possamos separá-los dos outros fenômenos, reconhecendo as suas propriedades.

As qualidades do fenômeno podem ser transitórias, tendo maior ou menor importância para conhecer o objeto. Isso quer dizer que o aspecto qualitativo não se forma a partir da junção de várias propriedades. Para Triviños (2011, p. 66), “a qualidade de uma coisa está intimamente ligada à maneira como as propriedades e os elementos estão estruturados”.

Triviños (2011) exemplifica a relação entre propriedade e qualidade por meio do capitalismo. Embora a livre iniciativa e a concorrência sejam propriedades que estão desaparecendo para dar lugar ao monopólio, as propriedades essenciais do capitalismo não foram afetadas, como os meios de produção e a tensão entre capital e trabalho.

Conhecer a quantidade significa avançar no conhecimento do próprio objeto. A quantidade do objeto está relacionada com o grau de desenvolvimento ou de

intensidade das propriedades do fenômeno. Conforme afirma Triviños (2011, p. 67), “a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes”.

A intensidade das mudanças quantitativas pode provocar mudanças qualitativas quando se observa a ruptura dos limites de medida. Observamos, a partir do núcleo de análise, com que frequência as representações sociais estavam presentes na fala dos tutores presenciais e a distância e em que medida elas podem significar mudanças qualitativas na formação dos tutores e na condição material de existência desse profissional no sistema UAB.

Assim, ficou claro que o nosso objeto é a formação para o exercício da tutoria, ao passo que as representações sociais são as propriedades desse objeto ou fenômeno. A qualidade está na forma como as representações dos tutores se estruturam em conexão com a realidade material em que estão inseridas.

Contemplamos todas as representações sociais não pelo mero acúmulo de propriedades, uma vez que isso não garante a qualidade do fenômeno, mas porque a forma como elas se estruturam pode traduzir mais precisamente a complexidade do objeto em questão.

Entre as representações que podem indicar uma passagem da quantidade para a qualidade, encontra-se a valorização do domínio tecnológico. Para os tutores, as maiores demandas giram em torno do domínio do saber tecnológico.

Enquanto se concentra apenas na técnica, o tutor permanecerá na intensidade da propriedade do objeto (quantidade); porém, a partir do momento em que ele reconhece que o uso das tecnologias é eficaz quando se consolida uma base pedagógica, podemos inferir que a qualidade desponta a partir da necessidade da mediação do aprendizado, realizada pelo tutor à luz de saberes técnicos e pedagógicos.

5.4.3 A mediação

Antes de falar sobre a categoria da mediação, convém destacar a categoria da totalidade como forma de compreensão da contradição e da mediação. De acordo com Konder (2008), qualquer objeto é parte de um todo. Em geral, os

problemas estão interligados porque fazem parte de um todo. Para encaminhar uma solução, é necessário ter uma visão de conjunto que reconheça essas interligações.

E, para a obtenção da visão de conjunto, é preciso estabelecer sínteses capazes de identificar a estrutura significativa dentro da visão do todo. Essa visão é denominada totalidade. Para Konder (2008, p. 38), “a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”.

A fim de captar a totalidade, Konder (2008) sugere que a melhor compreensão poderá ser alcançada por meio das contradições e mediações concretas. Na investigação científica da realidade, é necessário trabalhar com conceitos que ainda são abstratos, mas, por meio das devidas análises, serão feitas sínteses que aproximam os conceitos de suas verdadeiras essências.

Nesse sentido, o referido autor afirma que “a análise, portanto, só pode ser orientada com base em uma síntese (mesmo precária) anterior. Uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes” (KONDER, 2008, p. 42).

A busca pela verdade do conhecimento é um processo que vai além da identificação de intuições e representações. A partir da dialética, é preciso conhecer mais do que a aparência oferece, com o objetivo de identificar as totalidades articuladas com a realidade. Konder (2008) explica que em todos os objetos com que nos relacionamos existe a dimensão imediata, ou seja, aquela que percebemos imediatamente.

E, além da dimensão imediata, existe a mediata, na qual o conhecimento ocorre no processo de construção e reconstrução paulatina. A dimensão mediata nos ajuda a compreender a relação das representações sociais com a realidade, oferecendo uma abordagem mais profunda e precisa sobre as situações materiais concretas.

Diante do exposto, a categoria dialética da mediação auxilia no movimento de construção das representações. A nossa totalidade é entendida como o processo de formação dos tutores. As sínteses que estruturam a totalidade são as representações sociais, de modo que o processo de construção, transformação e permanência dessas representações é realizado pela mediação. Percebemos mediação entre as estruturas do fenômeno e a realidade quando os tutores recorrem às experiências anteriores para falar sobre o curso de formação.

6. A INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOB A LÓGICA GRAMSCIANA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA TUTORIA

O processo de interpretação é o aprofundamento da análise em uma discussão mais ampla que busca nos resultados significados ainda não observados. Conforme afirma Gomes (2010, p. 91):

a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na mensagem. Nesse sentido, articulamos a superfície do texto descrita e analisada com os fatores que determinavam suas características.

Dessa maneira, a interpretação dos dados coletados a partir das entrevistas será voltada para o aprofundamento do trabalho de análise.

De acordo com Gomes (2010, p. 101), a exploração do material na fase de interpretação deve caminhar “na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto”.

O início da presente pesquisa foi a análise das representações sociais dos tutores em relação ao curso de formação. Agora, avançamos na compreensão do processo formativo do tutor como docente da EaD, que abrange o curso e a própria prática da tutoria.

Em face do exposto, faz-se necessário observar a problematização que será dada a partir das representações sociais dos tutores. Essa problematização auxiliará na busca de sentidos mais abrangentes que melhor traduzam as representações sociais dos sujeitos, considerando os consensos e dissensos, orientados pelo referencial teórico gramsciano.

Na presente pesquisa, as categorias de interpretação serão balizadas pelos conceitos de Gramsci no que diz respeito a senso comum, bom senso, hegemonia e contra-hegemonia.

Gramsci (1978) parte da premissa de que todos os homens são filósofos, em alguma medida e com base em circunstâncias empíricas. O teórico denominava essa filosofia de “filosofia espontânea”, que poderia se manifestar na linguagem, no senso comum, no bom senso e na religião. Gramsci defende que as atividades do

plano da consciência não são dissociadas daquelas oriundas da vida material, ou seja, do “existir histórico dos homens” (SEVERINO, 1986, p. 42).

Tomando por base as categorias de interpretação adotadas nesta pesquisa, o senso comum é definido por Gramsci (1978) como uma filosofia, ainda que de modo inconsciente, que revela determinada concepção de mundo. Essa concepção é imposta de forma mecânica, sendo ausente um movimento de consciência crítica. O autor assegura que:

pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Observamos então que o senso comum é resultado de um processo histórico e corresponde a um saber inicial pertencente a qualquer grupo, diferenciando-se apenas pela intensidade com que se manifesta. Ao refletir sobre a presença do senso comum nas representações sociais dos tutores presenciais e a distância, entendemos que o destaque dado às tecnologias como fatores determinantes para o bom desempenho do trabalho pode ser assim considerado.

As tecnologias ocupam um espaço privilegiado na nossa sociedade. O privilégio é tão expressivo que as relações sociais são modificadas, e o tempo, o espaço e a própria produção do capital são condicionados a partir do advento das novas tecnologias.

Contudo, a necessidade de apropriação dos recursos e das ferramentas tecnológicas parece passar por uma reflexão superficial a respeito dos reais impactos desse fenômeno na sociedade.

Nesse sentido, interpretamos que o senso comum dos tutores reside em pensar nas tecnologias como determinantes do fazer pedagógico no curso de pedagogia pela UnB/UAB. A ideia reducionista e determinista abre espaço para práticas que influenciam o seu fazer docente, como é o caso da flexibilidade, mobilidade e facilidade de acesso.

A formação do tutor com ênfase na instrução de técnicas de operacionalização dos ambientes virtuais compõe o universo do senso comum na medida em que não se estabelece a relação com a finalidade pedagógica que deve ser anterior a qualquer dominação tecnológica.

Entretanto, cabe ressaltar que as representações sociais dos tutores analisam o curso de formação sob determinado ponto de vista, sendo necessário analisarmos a natureza do curso para a melhor compreensão do seu objetivo.

Desse modo, observando a proposta do curso e as temáticas que foram abordadas, é possível constatar que não há ênfase nos aspectos tecnológicos dissociados das finalidades pedagógicas.

Portanto, as representações dos tutores revelam um ponto de vista de supervalorização da técnica porque, na sociedade em geral e no senso comum, as tecnologias ocupam um patamar de destaque.

Entretanto, é a partir da própria compreensão de mundo originária do senso comum que nasce a perspectiva crítica e consciente. A reflexão acerca da própria condição de conformismo gera o que Gramsci (1978) chama de bom senso, que é o início da elaboração crítica.

É por meio da filosofia da práxis que o indivíduo percebe sua condição e sai da filosofia primitiva do senso comum para uma concepção de mundo baseada no bom senso, no qual reside o mínimo de reflexão própria das massas. O bom senso é a parte crítica e reflexiva do senso comum; é quando o discurso do dominado sobre a sua condição de existência adquire relevância.

O bom senso nas representações sociais dos tutores reside na reflexão que eles tecem ao entrar em contato com o curso e reconhecer que o saber não se limita à apropriação da técnica. A formação de tutores para a ocupação de um papel docente precisa propor a reflexão acerca das finalidades da tecnologia na EaD.

A hegemonia, para Gramsci, advém da sociedade política, materializada na figura do Estado. São as ideias e concepções dos grupos dirigentes repassadas para os demais membros da sociedade.

De acordo com Severino (1986, p. 43), “a sociedade civil é como que o campo do consenso, da adesão, enquanto que a sociedade política é o campo da força, expressa pela coesão estatal”. Observamos, portanto, que a hegemonia é fundamentada no consenso e no poder de coerção que o grupo social dominante possui para orientar e dirigir os demais indivíduos.

No discurso hegemônico, a concessão é importante e necessária, pois é capaz de construir valores comuns, velar antagonismos de classe, legitimar o grupo dirigente e, principalmente, mostrar a dominação, não como ela é, mas na qualidade de promotora de uma sociedade sem distinção de classes (MIRANDA, 2011).

A educação encontra-se nesse contexto como espaço propício para o grupo dominante exercer sua hegemonia por meio da disseminação da sua ideologia e da formação de intelectuais que fortalecerão os aparelhos hegemônicos (SEVERINO, 1986).

A UAB é resultado de uma política de expansão e democratização da educação superior. Essa ideia situa-se no contexto hegemônico pelo fato de ter sido constituída no campo de força político e ideológico do Estado.

A necessidade de formação em nível superior foi uma demanda de mercado, da mesma forma que a ênfase na formação de professores, uma vez que, para o fortalecimento da educação básica – prioridade dos organismos internacionais –, é preciso preparar o corpo docente.

Diante desse contexto, a formação do tutor é balizada por referenciais de qualidade que determinam e impõem, com outros dispositivos legais, as funções a serem exercidas na tutoria a distância ou presencial. Destaca-se, no bojo dessa formação, a natureza intercambiável das atividades da tutoria presencial e a distância.

Com base nessa característica, o itinerário formativo dos tutores é orientado para fornecer as habilidades e os conhecimentos mínimos para atuar na EaD da UAB em um dos dois espaços. Esse tipo de formação reflete a máxima do custo mínimo e do aproveitamento máximo da mão de obra, discursos hegemônicos amplamente difundidos.

Na relação de consenso, estabelecida pela hegemonia, o próprio poder hegemônico passa por momentos de instabilidade, porque precisa abrir mão de alguns interesses em nome do consenso. De acordo com Gruppi (1978, p. 67),

uma classe hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de uma classe sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas e impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder.

Devido a esse grau de instabilidade, existe a contra-hegemonia, movimento de resistência à ação dominante que, por meio da consciência crítica sobre a sua condição material, provoca mudanças no aparato social. A contra-hegemonia é um

modo de alterar as relações existentes no bloco histórico, é a criação de uma nova forma ético-política. Segundo Moraes (2010 p. 73), a contra-hegemonia “institui o contraditório e a tensão no que até então parecia unísono e estável”.

A contra-hegemonia traz a consciência crítica para a realidade, a fim de transformá-la. É uma reorientação da prática vinculada à luta contra o racionalismo hegemônico. Para Moraes (2010), um dos maiores desafios da contra-hegemonia consiste em ampliar a visibilidade de concepções que reorganizem gradualmente as relações sociais e de poder.

Nesse sentido, as políticas públicas na educação podem ser formadas dentro de um espaço hegemônico, mas com possibilidades de reflexão e mudanças oriundas da consciência crítica dos sujeitos. A UAB surge a partir de uma demanda hegemônica, porém, os indivíduos que compõem esse programa podem transformá-lo na medida em que refletem sobre as condições de funcionamento e organização dos seus diversos setores.

No caso dos tutores, agentes imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem na EaD, o pensamento contra-hegemônico pode se manifestar com maior expressão nas suas condições de trabalho. Nas representações sociais dos tutores entrevistados nesta pesquisa, apenas um(a) tutor(a) questionou a organização da UAB, mencionando a existência de diferentes configurações de acordo com a universidade em que é implantada.

Entendemos que esse pensamento pode estar na transição entre o bom senso e a contra-hegemonia, na medida em que se questiona o trabalho da tutoria no tocante à formação, às condições de trabalho e ao reconhecimento enquanto docente.

Contudo, não vislumbramos uma posição precisa o suficiente para deduzir que a formação para o exercício da tutoria contempla momentos de reflexão sobre a política educacional de expansão da educação superior e as suas consequências, de modo que o pensamento contra-hegemônico ainda não se manifesta claramente.

Embora a educação tenha uma função reprodutivista, o pensamento de Gramsci não se esgota nesse ponto. O referido teórico admite que, contraditoriamente, a escola também é espaço de transformação, sendo capaz de produzir um discurso contra-hegemônico.

O curso de formação oferecido pela Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância da UnB avança nas questões pedagógicas e mostra ao tutor

um conjunto de funções que associam a técnica ao fazer pedagógico. Todavia, não observamos a geração de um contradiscurso que problematize a forma de organização da UAB e a consequente precarização docente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou investigar e analisar as representações sociais dos tutores presenciais e a distância sobre a formação para o exercício da tutoria na UAB. Tomamos como base o curso de formação que os tutores fazem para o ingresso no sistema da UAB.

Adotamos a teoria das representações sociais na perspectiva da sociologia clássica com o objetivo de problematizar as percepções dos tutores com base nas condições reais do seu trabalho. Associado às representações sociais, realizamos uma reflexão acerca da ideologia.

Constatamos que as ideologias relacionadas à EaD, em especial no tocante à tutoria, são reproduzidas nos discursos oficiais que disseminam a polidocência e o teletrabalho baseado na flexibilidade como uma das principais vantagens de trabalhar a distância.

Concluimos que a flexibilidade é em parte positiva, porém, oculta a intensificação do trabalho, sendo, pois uma ideologia que contribui para a proletarianização e precarização das funções exercidas pelos tutores.

Na construção teórica, entendemos o Estado como o principal agente das políticas. As políticas públicas, por sua vez, são a manifestação da vontade de parte da sociedade e são determinadas pelas concepções de Estado em relação aos diferentes setores que integram a sociedade.

Nesse sentido, concluímos que a concepção de educação é influenciada pelas intencionalidades do Estado. Assim, o atual crescimento da EaD justifica-se a partir de uma demanda estatal que percebe na educação as ferramentas e condições necessárias para contribuir com a reestruturação do capital.

Em consonância com o movimento de reestruturação da economia capitalista, observamos que a educação brasileira mantém estreitas relações com os organismos internacionais ou multinacionais que, por meio da intervenção e do consentimento (SILVA, 2002), estabelecem diretrizes educacionais que se tornam objeto de execução das políticas públicas educacionais.

A atual visibilidade adquirida pela EaD em decorrência da sua expansão gera inúmeras reflexões sobre como se dá a operacionalização de programas que

adotam a modalidade a distância. Considerando que a presente pesquisa deu enfoque ao trabalho e à formação do tutor na UAB, concluímos que as funções exercidas por esse profissional constituem o que Mill (2012) denomina de docência virtual.

Defendemos que o tutor é professor em virtude das atividades de ordem pedagógica que executa. Observamos que tal posicionamento não é pacífico no contexto da UAB, uma vez que a polidocência fragmenta as atividades professorais na mesma medida em que destitui alguns profissionais da identidade de tutor.

De qualquer modo, consideramos que a formação dada ao tutor precisa ser considerada como uma das estratégias na execução das políticas de expansão da educação superior a distância. A dimensão trabalhista da tutoria passa pelos processos formativos, sendo essencial para o alcance de bons resultados na política educacional como um todo.

Na análise das representações sociais dos tutores presenciais e a distância, observamos o movimento das percepções em três períodos relacionados à formação: antes, durante e após o curso. Utilizamos categorias da dialética como formas de análise das representações: contradição, mediação, qualidade e quantidade.

Em relação à contradição, destacamos a flexibilidade, vista entre os tutores como um ponto positivo, ao mesmo tempo em que guarda em si elementos da intensificação e precarização do trabalho. Outro elemento de contradição é a natureza dos cursos de formação.

Segundo os tutores, os cursos são generalistas, não abordando as especificidades da tutoria presencial e da tutoria a distância. Entendemos a contradição nesse ponto como forma de ofertar uma formação geral que prepare o profissional para os diversos espaços dentro da UAB, reforçando assim, a intensificação do trabalho.

Na categoria relacionada à passagem da quantidade para qualidade, consideramos que as representações dos tutores encontram-se num estágio de transição, saindo do determinismo das tecnologias e começando a reconhecer o papel do aspecto pedagógico.

Na categoria da mediação, que é a relação entre as estruturas e o pensamento do indivíduo, percebemos quando os tutores recorrem às experiências anteriores para falar sobre o curso de formação.

A presente pesquisa teve como foco o caso dos tutores de pedagogia e do processo formativo constituído pelo curso ministrado pela Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD). Porém, o itinerário formativo do tutor como docente a distância não se limita ao curso que é ofertado ainda como parte do processo seletivo.

A formação do tutor envolve os aspectos pedagógicos, tecnológicos e políticos, sendo um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para o exercício de suas atividades.

Nesse sentido, convém considerar a formação como um investimento contínuo dentro do conjunto de medidas de manutenção da política de expansão da educação superior a distância. Faz-se necessário romper com a lógica racionalista de contenção de custos e geração de lucros, que não problematiza as reais condições do trabalho docente.

A formação dos tutores possui relação com os objetivos do curso de Pedagogia da UnB, na medida em que o tutor faz parte da equipe docente, acompanhando o estudante no seu percurso formativo. Esse acompanhamento envolve um conjunto de competências de base tecnológica e pedagógica essencial para a promoção do aprendizado colaborativo em rede.

Ao longo da pesquisa, observamos um avanço na literatura ao tratar da tutoria na EaD. A maioria dos autores concentrava as suas reflexões sobre *quem* era e *o que* fazia o tutor, uma vez que poucos questionavam *como* eles atuavam.

Consideramos que as reflexões sobre a tutoria presencial e a distância alcançaram um novo patamar, voltado à reflexão sobre a importância desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias. Entretanto, salientamos a importância de mais estudos que investiguem as políticas públicas na EaD, suas intencionalidades, tensões e contradições no contexto educacional brasileiro.

Acreditamos que a dissertação que aqui se encerra contribuiu para reforçar as novas reflexões acerca da tutoria presencial e a distância. Conhecer parte dos processos internos sob a ótica da formação docente é oportuno, pois levanta questionamentos sobre a efetividade e a função social das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1979.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 13 maio 2013.

BONETI, Lindomar W. A gênese das políticas públicas: princípios e determinantes/Enfim, o que são as políticas públicas e quais são os seus objetivos hoje. In: _____. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BRANDÃO, Bárbara Lúcia Silva. **O curso de formação de professores da UAB/UnB: elementos para uma possível renovação metodológica nos processos formativos da graduação a distância na Universidade de Brasília**. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ministério da Educação. 2007

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 237-270.

BUARQUE, Cristovam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte volume 2**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOA DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 13 maio 2013.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. 39. ed. Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

CRUZ, Dulce Maria. **Mídias no ensino superior: a formação docente e a educação presencial e virtual**. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/r10.htm>. Acesso em fev. 2012.

DESLANDES Suely Ferreira, GOMES, Romeu, MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOTTA, Leanette Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 27-51

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FURQUIM, Leila Aparecida da Corte Volpini. **O papel pedagógico do tutor de EaD: uma abordagem bibliométrica baseada no banco de teses da Capes.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES Suely Ferreira, GOMES, Romeu, MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.79-106

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

KATO, B. Grello Kato; SANTOS, Alves Silvia; MARTINS, Barbosa Tânia. Da EaD à UAB: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas; SILVA JUNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças (Org.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas.** São Paulo: Xamã, 2010. 13-31

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28. ed. Brasiliense, 2008.

LITTO, Fredric Michael. **O atual cenário internacional da EaD.** In: LITTO, Fredric M. & FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte.**

MACHADO, Leticia Rocha et al. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em educação a distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Educação a distância na Universidade de Brasília: uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo. Boitempo, 2011.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAURI, Teresa; ORNUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais – perfis, condições e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 118-135.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Comunicação síncrona. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002a. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=202>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

_____. Ambiente assíncrono. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002b. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=179>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

_____. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 73-94.

MIRANDA, Luiz Cesar Santos. **Gramsci, hegemonia, contra-hegemonia e movimentos sociais**. Florianópolis: UFSC, 2011.

MORAES, Denis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior**: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Senac, 2010.

OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1984

OLIVEIRA, Rosania Aparecida Stoco. SILVA, Geane de Jesus. Guia do Curso de Formação de Tutores na EaD. Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância. Universidade de Brasília. 2013.

PONTES, Elício. A comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTAR. Brasília: UnB, 2009.

POULANTZAS, N. **Poder político e Classes Sociais**. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados/Fapesp, 2002.

SILVA, Maria Vieira; LIMA, Idailce Ribeiro Silva. Desemprego juvenil e políticas de educação profissional no contexto da reestruturação produtiva. In: LIMA, Antonio Bosco; MUÑOZ, Gabriel Humberto. **Estado e políticas públicas em tempos de reforma**. Alínea. 2010

SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTAR. Brasília: UnB, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Atribuições do tutor**. Disponível em http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50:tutor&catid=11:conteudo&Itemid=29. Acesso em jan. 2014.

VALENTE, José Armando. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VIANNEY, J; TORRES, P.; SILVA, E. **A universidade virtual do Brasil**: os números do ensino superior a distância no país em 2002. Quito 2007. Disponível em: <<http://www.portaldeensino.com.br>>. Acesso em: 7 maio 2011.

VILARINHO, Goulart Regina Lúcia; CABANAS, Chao Imaculada Maria. Educação a distância: o tutor na visão dos tutores. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 481-494, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: junho/2012

ANEXO I. QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

1. Antes de começar o curso, como você achou que ele seria?
2. O que você achou do curso enquanto estava participando do mesmo?
3. O que você achou da formação obtida após concluir o curso e entrar em contato com a realidade da tutoria?