



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ



PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PÁDUA

**A CULTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-TUTOR NA FORMAÇÃO
DOCENTE A DISTÂNCIA**

TERESINA

2023

CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PÁDUA

**A CULTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-TUTOR NA FORMAÇÃO
DOCENTE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

TERESINA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

P125c Pádua, Carlos Alberto Lima de Oliveira.
A cultura pedagógica do professor-tutor na formação docente a
distância / Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua. -- 2023.
155 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.

“Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho”.

1. Educação a Distância. 2. Professor-tutor. 3. Cultura
pedagógica. 4. Formação docente. I. Carvalho, Antonia Dalva
França. II. Título.

CDD 371.35

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PÁDUA

**A CULTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-TUTOR NA FORMAÇÃO
DOCENTE A DISTÂNCIA**

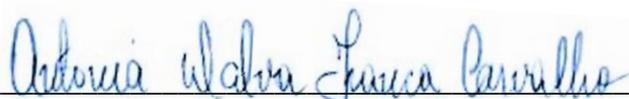
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

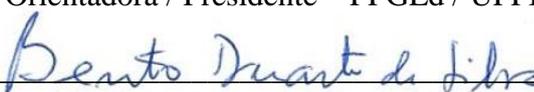
Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

Aprovado em: Teresina, 10 de fevereiro de 2023.

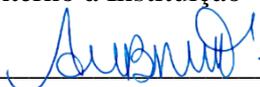
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho
Orientadora / Presidente – PPGEd / UFPI



Prof. Dr. Bento Duarte da Silva
Examinador Externo à Instituição – PPGTE / UMinho



Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Examinadora Externa à Instituição – PPGE e MNPEF / IFRN



Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Examinadora Interna – PPGEd / UFPI



Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Examinador Interno – PPGEd / UFPI

Com carinho,

A Santíssima Trindade, Sagrada Família, Santos, Santas e Anjos, pelas bênçãos diárias repletas de amor.

Ao meu papai Antonio de Pádua, minha mamãe Maria de Jesus Lima de Oliveira Pádua, meus irmãos Antonio Francisco Lima de Oliveira Pádua e Paulo Roberto Lima de Oliveira Pádua, e minha vovó Maria dos Anjos Fernandes (em memória), pelo apoio fundamentado no amor de Deus.

A Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho (minha orientadora), pelos ensinamentos cordiais em prol de desvelar o processo científico.

Gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Santíssima Trindade, Sagrada Família, Santos, Santas e Anjos, pelo cuidado comigo, com minha família e orientadora, meus amigos e todas as pessoas.

Ao papai e a mamãe, respectivamente Antonio de Pádua e Maria de Jesus Lima de Oliveira Pádua, que me acolhem afetuosamente. Ao Antonio Francisco Lima de Oliveira Pádua e Paulo Roberto Lima de Oliveira Pádua, que juntos formamos um trio de irmãos e amigos. E a vovó Maria dos Anjos Fernandes (em memória), exemplo de pessoa íntegra e humana.

A Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho, minha orientadora. Profissional que me oferta amor e atenção a cada encontro. Pesquisadora que me convida a estudar, publicar, participar de eventos científicos e a buscar o constante desenvolvimento social. Mulher, líder e altruísta. Educadora que contribui nas minhas ações educativas. A senhora é abençoada por Jesus Cristo. Deus lhe pague pelo constante carinho.

Às bancas examinadoras formadas com a participação dos Professores Doutores: Antonia Dalva França Carvalho, Bento Duarte da Silva, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Jairo de Carvalho Guimaraes, Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, e Maria da Gloria Carvalho Moura. A contribuição de todos ajudou satisfatoriamente em um estudo com qualidade.

Aos Professores Doutores do Curso de Doutorado em Educação, especialmente: Antonia Dalva França Carvalho, Maria da Gloria Carvalho Moura, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Luís Carlos Sales, Eliana de Sousa Alencar Marques, Francis Musa Boakari, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, Antonia Edna Brito e Josânia Lima Portela Carvalhêdo, pelos ensinamentos durante esse processo educativo.

Aos pesquisadores do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional, em especial a Professora Doutora Antonia Dalva, Hebert, Tizziana, Ágata, Lya, Márcia, Álefe, Jucyelle, Raimundinha, Italo Rômulo, Italo Duarte e Ana Paula, que por meio de reuniões formativas, me ajudam a refletir sobre a Educação.

Aos colegas estudantes da 12ª turma do Doutorado em Educação, pelo companheirismo.

Aos funcionários da Universidade Federal do Piauí, que juntos realizam uma excelente atividade.

Aos professores-tutores da Educação a Distância, do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí, que prontamente participaram da pesquisa.

Aos profissionais: Professor Doutor José Wanderson Lima Torres e a Professora Doutora Jurema da Silva Araújo, que contribuíram na revisão da Tese. Ao Professor Especialista Bruno Felipe Alves da Silva e ao Professor Especialista Robert Wagner Sampaio Ibiapina, pela tradução do resumo para o inglês e espanhol, respectivamente.

E aos amigos: Cleide, Rayanny, Lorena, Gislane, Amsterdam, Carol, Yara, Celina, Luciene, Gildenys, Davi e Evandro, pelo amor fraterno.

Com carinho: mil vezes obrigado!

Dons a serviço do bem comum – ⁴Existem diferentes dons, mas o Espírito é o mesmo. ⁵Existem diferentes ministérios, mas o Senhor é o mesmo. ⁶Existem diferentes atividades, mas o mesmo Deus que realiza tudo em todos. ⁷A cada um é concedida a manifestação do Espírito para o bem comum. ⁸Pois, por meio do Espírito, a um é dada uma palavra de sabedoria; e a outro uma palavra de ciência, segundo o mesmo Espírito. ⁹A outro ainda, no mesmo Espírito, é dada a fé; e a outro, os dons de cura no único Espírito. ¹⁰A outro, o poder de fazer milagres; a outro, a profecia; a outro, o discernimento dos espíritos; a outro, o dom de falar em línguas; a outro, o dom de interpretar as línguas. ¹¹Mas é o único e mesmo Espírito que realiza todas essas coisas, distribuindo seus dons a cada um, conforme ele quer.

1 Coríntios 12, 4-11
(BÍBLIA SAGRADA, 2014, p. 1399)

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. **A cultura pedagógica do professor-tutor na formação docente a distância**. Tese (Doutorado em Educação). 155 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

RESUMO

A Educação a Distância - EaD tem sido uma possibilidade para a formação de professores principalmente em tempos de avanços tecnológicos e desafios sociais. Diante dessa contextualização, é relevante a participação de professores-tutores que colaboram a partir de uma cultura pedagógica no desenvolvimento de cidadãos profissionais. Nesse sentido, a respectiva produção apresenta um estudo sobre a cultura pedagógica do professor-tutor presencial e professor-tutor a distância do Núcleo de Educação a Distância - NEAD da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, que realizam atividade na Graduação em Licenciatura. O trabalho advém do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, em virtude das reflexões promovidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional - NIPEEPP. O objetivo geral foi caracterizar a cultura pedagógica do professor-tutor no contexto da EaD. De forma específica empreendemos esforços para descrever a atividade desenvolvida pelo professor-tutor da EaD; identificar as diferenças de atividades exercidas pelo professor-tutor presencial e professor-tutor a distância; e definir a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD. O diálogo teórico sobre a EaD está fundamentado em apontamentos de Maia e Mattar (2007), Moore e Kearsley (2013), Mattar (2014) e diversos estudiosos. Os conhecimentos acerca do professor-tutor da EaD estão descritos com base em reflexões de Guarezi e Matos (2012), Mattar (2012), bem como outras referências. Para conceituarmos cultura pedagógica, apoiamos-nos em pensamentos de Libâneo (2001), Saviani (2011), Franco (2012) e Almeida e Pimenta (2014). A estrutura metodológica da investigação apresenta ideias da pesquisa qualitativa com alguns posicionamentos advindos tanto da netnometodologia de acordo com Cavalcanti (2020) e França-Carvalho e Cavalcanti (2021), quanto de determinados entendimentos do estudo de caso conforme Bogdan e Biklen (1994), Meksenas (2011) e Yin (2015). Os dados foram produzidos virtualmente por meio de entrevista, com a participação de 04 (quatro) professores-tutores do NEAD da UESPI. A sistematização dos dados em categorias decorre de algumas noções da análise de conteúdo apresentada por Bardin (1977) e Franco (2005), e a interpretação a partir de diferentes reflexões da hermenêutica (GADAMER, 2000). Os resultados apontam que o professor-tutor da EaD, se movimenta por meio de uma racionalidade técnica, desenvolve ações pedagógicas, ora com a contribuição do professor formador que coordena o componente curricular, ora com a ajuda de outro professor-tutor, ou até mesmo no solilóquio. Apontam ainda que durante o seu fazer no processo de formação de professores tem a própria prática fragilizada devido à dinamização de atividades serem praticamente à margem das suas atribuições, ao passo de algumas ações serem restritas apenas a execução, e que sua participação no planejamento do processo e avaliação do processo se tornam vulneráveis diante da pseudo-autonomia. No entanto, percebe-se como corresponsável pela aprendizagem dos estudantes, desafiado a aprender e orientar diariamente, apesar das adversidades. Assim, a análise fomenta considerações sobre a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD e expande o conhecimento em relação a esse campo epistemológico da prática docente.

Palavras-chave: Educação a Distância. Professor-tutor. Cultura pedagógica. Formação docente.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. **A cultura pedagógica do professor-tutor na formação docente a distância**. Tese (Doutorado em Educação). 155 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

ABSTRACT

Distance Education - DE has been a possibility for teacher training, especially in technological advances and social challenges times. In this context, the teacher-tutors participation who collaborate from a pedagogical culture in the development of professional citizens is relevant. In this sense, the respective production presents a study on the pedagogical culture of the face-to-face teacher-tutor and the distance teacher-tutor of the Distance Education Nucleus - DEN of the State University of Piauí - SUP, which carry out activity in the Graduation in Licentiate degree. The work comes from the Graduate Program in Education, of the Federal University of Piauí - FUP, due to the reflections promoted by the Interdisciplinary Center for Research in Education and Epistemology of Professional Practice. The general objective was to characterize the pedagogical culture of the teacher-tutor in the context of DE. Specifically, we made efforts to describe the activity developed by the DE teacher-tutor; identify the differences in activities carried out by the face-to-face teacher-tutor and the distance teacher-tutor; and define the pedagogical culture of the DE teacher-tutor. The theoretical dialogue on DE is based on notes by Maia and Mattar (2007), Moore and Kearsley (2013), Mattar (2014) and several scholars. The knowledge about the DE teacher-tutor is described based on reflections by Guarezi and Matos (2012), Mattar (2012), as well as other references. To conceptualize pedagogical culture, we rely on the thoughts of Libâneo (2001), Saviani (2011), Franco (2012) and Almeida and Pimenta (2014). The methodological structure of the investigation presents ideas from qualitative research with some positions arising both from netnomethodology according to Cavalcanti (2020) and França-Carvalho and Cavalcanti (2021), and from certain understandings of the case study according to Bogdan and Biklen (1994), Meksenas (2011) and Yin (2015). The data were produced virtually through interviews, with the participation of 04 (four) professors-tutors of DEN at SUP. The data systematization into categories stems from some notions of content analysis presented by Bardin (1977) and Franco (2005), and the interpretation from different reflections of hermeneutics (GADAMER, 2000). The results indicate that the DE teacher-tutor moves through a technical rationality, develops pedagogical actions, sometimes with the contribution of the teacher trainer who coordinates the curricular component, sometimes with the help of another teacher-tutor, or even in the soliloquy. They also point out that during their work in the teacher training process, their own practice is weakened due to the dynamization of activities being practically outside their attributions, while some actions are restricted to execution only, and that their participation in the planning of the process and process evaluation become vulnerable in the face of pseudo-autonomy. However, he sees himself as co-responsible for student learning, challenged to learn and guide daily, despite adversity. Thus, the analysis encourages considerations about the pedagogical culture of the DE teacher-tutor and expands knowledge in relation to this epistemological field of teaching practice.

Keywords: *Distance Education. Teacher-tutor. Pedagogical culture. Teacher training.*

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. **A cultura pedagógica do professor-tutor na formação docente a distância**. Tese (Doutorado em Educação). 155 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

RESUMEN

La Educación a Distancia - EaD ha sido una posibilidad para la formación de docentes, especialmente en tiempos de avances tecnológicos y desafíos sociales. Ante este contexto, es relevante la participación de docentes-tutores que colaboren desde una cultura pedagógica en la formación de ciudadanos profesionales. En ese sentido, la respectiva producción presenta un estudio sobre la cultura pedagógica del profesor-tutor presencial y profesor-tutor a distancia del Núcleo de Educación a Distancia - NEAD de la Universidad Estadual de Piauí - UESPI, que ejercen actividad en la Graduación en Licenciatura. El trabajo proviene del Programa de Posgrado en Educación - PPGEd, de la Universidad Federal de Piauí - UFPI, en razón de las reflexiones promovidas por el Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación y Epistemología de la Práctica Profesional - NIPEEPP. El objetivo general fue caracterizar la cultura pedagógica del docente-tutor en el contexto de la EaD. En concreto, nos esforzamos en describir la actividad desarrollada por el profesor-tutor de la EaD; identificar las diferencias en las actividades realizadas por el profesor-tutor presencial y el profesor-tutor a distancia; y definir la cultura pedagógica del profesor-tutor de la EaD. El diálogo teórico sobre EaD se basa en notas de Maia y Mattar (2007), Moore y Kearsley (2013), Mattar (2014) y varios académicos. Se describe el conocimiento sobre el docente-tutor de la EaD a partir de las reflexiones de Guarezi y Matos (2012), Mattar (2012), entre otras referencias. Para conceptualizar la cultura pedagógica, nos apoyamos en los pensamientos de Libâneo (2001), Saviani (2011), Franco (2012) y Almeida y Pimenta (2014). La estructura metodológica de la investigación presenta ideas de la investigación cualitativa con algunas posiciones provenientes tanto de la netnometodología según Cavalcanti (2020) y França-Carvalho y Cavalcanti (2021), como de ciertas comprensiones del estudio de caso según Bogdan y Biklen (1994), Meksenas (2011) y Yin (2015). Los datos fueron producidos virtualmente a través de entrevistas, con la participación de 04 (cuatro) profesores-tutores del NEAD de la UESPI. La sistematización de datos en categorías parte de algunas nociones de análisis de contenido presentadas por Bardin (1977) y Franco (2005), y la interpretación a partir de diferentes reflexiones de la hermenéutica (GADAMER, 2000). Los resultados indican que el docente-tutor de la EaD transita por una racionalidad técnica, desarrolla acciones pedagógicas, a veces con el aporte del formador de docentes que coordina el componente curricular, a veces con la ayuda de otro docente-tutor, o incluso en el soliloquio. También señalan que, durante su trabajo en el proceso de formación docente, su propia práctica se debilita debido a que la dinamización de actividades queda prácticamente fuera de sus atribuciones, mientras que algunas acciones se restringen a la ejecución solamente, y que su participación en la planificación del proceso y la evaluación de procesos se vuelven vulnerables frente a la pseudo-autonomía. Sin embargo, se ve a sí mismo como corresponsable del aprendizaje de los estudiantes, desafiado a aprender y orientar diariamente, a pesar de las adversidades. Así, el análisis invita a reflexionar sobre la cultura pedagógica del profesor-tutor de la EaD y amplía el conocimiento en relación a este campo epistemológico de la práctica docente.

Palabras clave: Educación a Distancia. Profesor-tutor. Cultura pedagógica. Formación de profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Ações contextualizadas.....	42
QUADRO 1	Dados das Licenciaturas da UESPI.....	43
QUADRO 2	Dados do PARFOR / UESPI.....	44
FIGURA 2	Apresentação do prédio do NEAD.....	44
FIGURA 3	Ideais do NEAD.....	45
QUADRO 3	Líderes do NEAD.....	46
QUADRO 4	Quantidades diversas por Cursos de Licenciaturas ativas do NEAD.....	47
QUADRO 5	Caracterização dos professores-tutores participantes da pesquisa.....	49
FIGURA 4	Estágios da análise de conteúdo.....	51
QUADRO 6	Obras sobre educação sem distância.....	59
FIGURA 5	Conceito de EaD.....	59
FIGURA 6	Períodos referentes a EaD.....	60
FIGURA 7	Acontecimentos históricos referentes a EaD.....	62
FIGURA 8	Caminho histórico sobre ideias e ações no âmbito da EaD.....	63
QUADRO 7	A EaD presente na LDB 9394/96.....	64
FIGURA 9	Reflexões indicativas para uma concepção de professor-tutor.....	72
FIGURA 10	Conceito de professor-tutor.....	74
QUADRO 8	Atuação do professor-tutor.....	75
QUADRO 9	Atribuições do professor-tutor presencial e professor-tutor a distância conforme Edital seletivo.....	77
FIGURA 11	Conceito de cultura pedagógica.....	81
FIGURA 12	Professor-tutor da EaD e cultura pedagógica: categorias e subcategorias.....	88
FIGURA 13	Contextualizações sobre o conceito de professor-tutor da EaD.....	90
FIGURA 14	Funções do professor-tutor da EaD.....	93
FIGURA 15	O professor-tutor presencial e o professor-tutor a distância.....	96
FIGURA 16	Participações do professor-tutor na EaD.....	99
FIGURA 17	Autonomia do professor-tutor da EaD.....	101
FIGURA 18	Eixos expressivos da cultura pedagógica do professor-tutor.....	102
FIGURA 19	A formação do professor-tutor da EaD: base da cultura pedagógica.....	106
FIGURA 20	A cultura pedagógica do professor-tutor da EaD no contexto do planejamento do processo.....	110
FIGURA 21	A avaliação do processo enquanto base da cultura pedagógica do professor-tutor da EaD.....	114
FIGURA 22	A cultura pedagógica do professor-tutor da EaD no contexto da interação com os estudantes no AVA.....	116
QUADRO 10	Quantidade de Cursos de Doutorado em Educação no Brasil.....	137
QUADRO 11	Notas selecionadas do Doutorado em Educação no Brasil.....	137
FIGURA 23	Busca da página da IES.....	138
FIGURA 24	Pesquisa sobre o objeto de estudo.....	138
GRÁFICO 1	Quantidade de Teses sobre o professor-tutor da EaD.....	139
GRÁFICO 2	Programa representativo e com expressividade no conteúdo abordado..	139
GRÁFICO 3	Financiamento das IES.....	140
QUADRO 12	Teses de Doutorado em Educação, com foco na EaD, identificadas a partir da palavra tutor (es / ia) no título.....	141
QUADRO 13	Nomenclatura acerca do professor-tutor.....	142

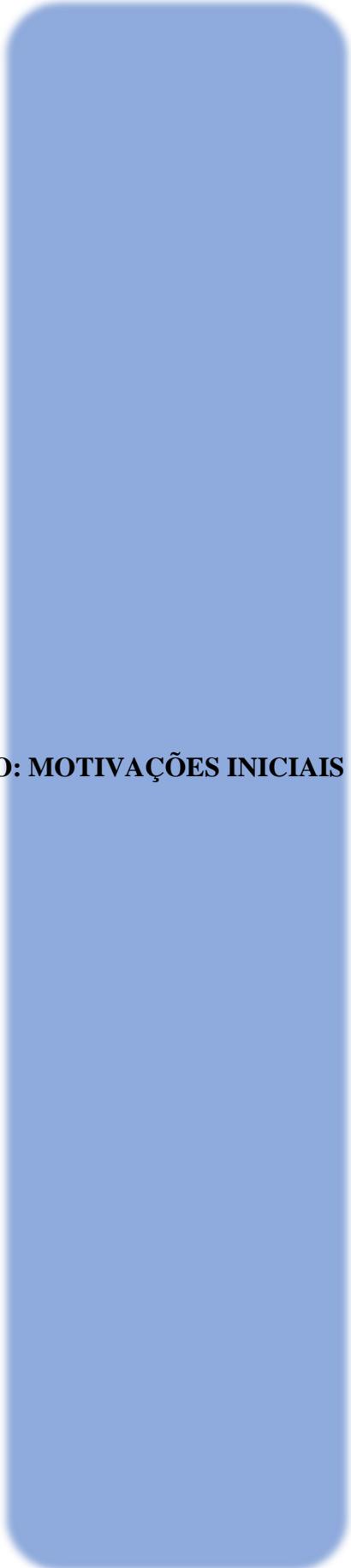
LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCECA	Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CO	Centro-Oeste
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
FAESPI	Faculdade de Ensino Superior do Piauí
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
N	Norte
NE	Nordeste
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NIPEPP	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional
NTHE	Núcleo de Tecnologia Educacional de Teresina
ONG	Organização não governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PI	Piauí
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMT	Prefeitura Municipal de Teresina
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RP	Residência Pedagógica
S	Sul
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SU	Sudeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES INICIAIS.....	15
1 AÇÕES METODOLÓGICAS: DIRECIONAMENTO DA PESQUISA.....	35
1.1 Pesquisa qualitativa.....	37
1.1.1 Netnometodologia.....	38
1.1.2 Estudo de caso.....	39
1.2 Técnica para produção dos dados: entrevista.....	41
1.3 Lócus de realização da pesquisa.....	42
1.4 Participantes da investigação.....	47
1.5 Análise dos dados.....	50
1.5.1 Análise de conteúdo.....	51
1.5.2 Hermenêutica.....	52
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA FORMATIVA.....	54
2.1 Conceituando a Educação a Distância.....	56
2.2 Educação a Distância: história e legislação.....	60
2.3 Tecnologias de Informação e Comunicação: ferramentas da Educação a Distância.....	66
2.4 Considerações sobre a Universidade Aberta do Brasil.....	67
3 O PROFESSOR-TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CULTURA PEDAGÓGICA.....	70
3.1 Professor-tutor da Educação a Distância.....	72
3.2 Conceituando cultura pedagógica.....	79
4 DIALOGANDO COM OS DADOS EMPÍRICOS: O PROFESSOR-TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CULTURA PEDAGÓGICA....	86
4.1 Professor-tutor da Educação a Distância.....	89
4.1.1 Conceituando o professor-tutor da Educação a Distância.....	89
4.1.2 Função do professor-tutor da Educação a Distância.....	91
4.1.3 Professor-tutor presencial e professor-tutor a distância.....	94
4.1.4 Participação do professor-tutor da Educação a Distância na formação de professores.....	97
4.1.5 Autonomia do professor-tutor da Educação a Distância na formação de professores.....	99
4.2 Cultura pedagógica do professor-tutor da Educação a Distância.....	101
4.2.1 A formação do professor-tutor da Educação a Distância: elemento base da cultura pedagógica.....	102
4.2.2 A cultura pedagógica do professor-tutor da Educação a Distância no contexto do planejamento do processo.....	107
4.2.3 A cultura pedagógica do professor-tutor da Educação a Distância no contexto da avaliação do processo.....	110
4.2.4 A cultura pedagógica do professor-tutor da Educação a Distância no contexto da interação com os estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117

REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A	
Questionário de pesquisa.....	134
APÊNDICE B	
Roteiro de entrevista.....	135
APÊNDICE C	
Ilustrações.....	137
ANEXOS.....	143
ANEXO A	
Declaração de Instituição e infraestrutura.....	144
ANEXO B	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	145
ANEXO C	
Parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.....	147
ANEXO D	
Parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí.....	152



INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES INICIAIS

INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES INICIAIS

Na sociedade do conhecimento, as mudanças e as inovações tecnológicas ocorrem em um ritmo tão acelerado (as informações), que, além dos fatores tradicionais de produção, como capital, terra e trabalho, é fundamental identificar e gerir inteligentemente o conhecimento das pessoas nas organizações. (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 62).

A Educação Escolar pode permitir ao cidadão conhecer novas ideias em prol de mudanças pessoal e social. Ademais, França-Carvalho (2007) valoriza a aprendizagem a favor da sociedade. Além disso, consideramos que o processo de aquisição do saber está relacionado, também, aos investimentos econômicos destinados à dinamização de oportunidades contínuas para a população, em que são propostas ações de acordo com o público que se deseja trabalhar, ou seja, professores ou outros participantes da sociedade. Nesse sentido, o governo federal brasileiro tem fomentado uma variedade de políticas que têm o objetivo de contribuir no acesso e na permanência da comunidade, ou especificamente, dos estudantes e profissionais da educação, no espaço educativo, enquanto lugar de perspectiva para o desenvolvimento humano.

Essa situação pode ser exemplificada historicamente e inicialmente pelo Bolsa Família, Programa que significa, em alguns casos, a única renda de pessoas necessitadas financeiramente, com criança matriculada no ambiente de ensino público. Ainda na perspectiva de mudança, pode ser apresentado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, que investe na pesquisa, por meio de subsídio financeiro aos estudantes de Graduação selecionados para realizar investigação de acordo com o ensino de um professor-orientador. Apesar de uma inconstância econômica no Brasil, outras relevantes propostas seguem em ação com suas atividades, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que contribui, entre tantos benefícios, com o ingresso do cidadão em um Curso de Licenciatura, e bem como diferentes projetos do Ministério da Educação - MEC.

Mediante essas intervenções, e sem a pretensão de adentrar nas críticas, é que os participantes da escola e da Instituição de Educação Superior - IES podem ter a obtenção dessas sistemáticas públicas para a melhoria da condição humana, desde que estejam de acordo com as exigências solicitadas nos documentos oficiais que balizam a idoneidade e os princípios éticos. Essas reflexões iniciais e pertinentes contribuem para entender as práticas relacionadas à Educação desenvolvidas na atualidade, e as exequíveis intencionalidades a serem futuramente consolidadas. De acordo com essa contextualização, é possível compreender que o sistema educativo no Brasil tem colaborado no processo de transformação social, mas que há a necessidade latente de reformulação e novos pensamentos humanizados em relação à atual conjuntura.

Nessa perspectiva, e em pleno século XXI, são evidentes ainda algumas situações que acometem uma parcela da população, bem como da natureza, que por distintos motivos precisam a princípio ser refletidos. Essa reflexão pode ser perceptível, em alguns casos, pela presença de cidadãos moradores de ruas que dormem sobre papelões, a poluição dos rios, problemas econômicos na família, transporte coletivo com quantidade insuficiente, e até mesmo alto índice de faltas por estudantes na escola e na IES. Esse panorama exemplifica o cotidiano que bate à porta da sociedade, isto é, do político, vendedor, empresário, motorista, professor e outras pessoas, e alerta para a necessidade de avaliar o que tem sido desenvolvido para transformar essas situações, e paralelamente estudar um planejamento que possibilite mudanças significativas em um contexto essencial para a sobrevivência.

Por mais que essas práticas sejam recorrentes, existe a urgência em ampliar as atividades educativas e fomentar ações legais, no intuito de diminuir as estatísticas, e enfraquecer os ciclos de desgaste social e do ecossistema. Tais argumentos renovam discussões latentes que sensibilizam alguns setores como a organização não governamental - ONG, como também, igrejas, grupos de amigos, associações de moradores, escolas, IES e outras instituições que buscam melhorias, mesmo que seja para uma parcela do povo que tem direito, e parte do meio ambiente. Nesse sentido, é inadmissível que um relevante percurso de um rio esteja coberto por plantas, o que complica a respiração dos peixes, e conseqüentemente o sustento do pescador, da família e da criança. É lamentável a degradação de diversos espaços públicos com beleza arquitetônica, o que pode comprometer a história de uma comunidade, que continuará apenas presente na memória de algumas pessoas da localidade, nos registros de imagens – fotos e vídeos, e na fala do professor.

De acordo com esse cenário de experiências apresentado, com viés que grita por modificação, o estudo científico tem proposto desenvolver questionamentos, seja para conhecer o motivo que determinadas dinâmicas contribuem para um avanço favorável, seja para analisar as razões pelas quais diferentes situações indicam resultados insatisfatórios. Com o desejo por movimentar a realidade, e intermediado pelo ato de tentar compreender a sociedade, buscamos durante anos o processo de contribuição social, especialmente em uma área de conhecimento: a Educação. Apresentamos nesse momento o contexto de rememorar alguns fatos oportunos e deixá-los registrados neste documento ápice de formação humana e profissional. Nesse sentido, lembramos de que, desde a infância, fomos educados pela nossa família a exercitar diariamente o caminho da integridade. Em virtude dessa base, e juntamente com os irmãos, aprendemos com nossos pais e avó a valorizar, por meio da satisfação, empenho e esmero, a Educação Escolar.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, buscamos a apropriação de variadas oportunidades, isto é, no ensino e extensão, aproveitamos respectivamente tanto para conhecer o processo teórico e prático da Educação, quanto realizamos de forma colaborativa evento para estudantes da Educação Básica e da Educação Superior, o que nos ajudou na nossa aproximação com a comunidade, no intuito de entender diversas realidades; e na pesquisa, fomos bolsista do PIBIC, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, e vislumbramos a carreira de professor-pesquisador, com Especializações, Mestrado e Doutorado.

Após a conclusão da Graduação, cursamos a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI, e também fomos convocados para exercer a docência, em decorrência da aprovação no concurso para professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Prefeitura Municipal de Teresina - PMT, especificamente da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, em que pudemos ao longo de 03 (três) anos aprender o início da profissão docente, e contribuir na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Ainda na profissão, garantimos a vaga na seleção para o Curso gratuito de Especialização em Tecnologias em Educação, mediante a parceria entre a SEMEC e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, por meio da Educação a Distância - EaD, em que houve uma admiração pelo processo virtual de ensino e aprendizagem.

A experiência na EaD foi ampliada, e enquanto professor-tutor à distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil - UAB / Universidade Federal do Piauí - UFPI, continuamos o desejo em refletir e contribuir com esse campo epistemológico. Na época, a atividade foi desenvolvida com bolsa, no Polo da cidade de Monsenhor Gil / Piauí - PI. É possível rememorar que, durante 02 (dois) períodos da referida Graduação, era visitado o espaço das aulas presenciais, para o acompanhamento da apresentação inicial dos componentes curriculares. Foi uma atividade norteadora e inspiradora para a futura profissão docente na universidade e faculdades. Posteriormente, fomos aprovados para o cargo de Pedagogo da SEMEC, mas ressaltamos que o desejo de estar em sala de aula de IES foi contemplado em momentos diferentes, e em 03 (três) locais: 01 (uma) instituição pública; e 02 (duas) faculdades particulares, na qual, em uma o exercício ocorreu via seleção após a conclusão do Mestrado; e na outra, o convite aconteceu antes de iniciar o Doutorado. Tais espaços formativos permitiram-nos um conhecimento relevante sobre o processo educacional outrora sonhado. Enfatizamos que fomos convidados para ser Professor Formador do Núcleo de Tecnologia Educacional de Teresina - NTHE, a única profissão que exercemos.

Reiteramos que, por meio de seleção, foi possível colaborar na implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, na escola em que trabalhávamos enquanto Pedagogo, e iniciamos a participação no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional - NIPEEPP, aliado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da UFPI. Sistematizado pela coordenadora – a Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho, o Núcleo reuniu estudantes e professores, com o objetivo de pensar e agir em relação à Educação.

Em seguida, com a nossa inserção no Mestrado em Educação da UFPI, continuamos com o desenvolvimento da produção científica em conjunto, ou seja, entre o estudante pesquisador e orientadora pesquisadora – profissional apresentada anteriormente, que contribuiu sabiamente com o processo de orientação e planejamento de diversas tarefas com resultados, na assertiva de garantir o respeito e altruísmo pelos participantes de pesquisa, a qualidade da indagação, e retorno com contribuição relevante para o cidadão. Tais preceitos utilizados pela orientadora, ambos fundamentados na ética e na arte de ajudar o próximo, favorecem o nosso desenvolvimento desde o início dessa primeira Pós-Graduação *stricto sensu*. Durante esse período, pudemos divulgar pensamentos, conhecer estudiosos e suas práticas, e dialogar novas maneiras de investigar o processo formativo dos professores. Mas, especialmente, alcançamos um dos nossos objetivos – a conclusão da Dissertação.

Nessa, analisamos um estudo de caso sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar, em que foi possível considerar que os conhecimentos adquiridos na Educação Superior ajudam o profissional a se destacar no ingresso na instituição de Educação Básica, assim como a atividade cotidiana proporciona novas experiências. (PÁDUA, 2017). Essa reflexão acerca do início da profissão docente agrega saberes no ensejo de contribuir com a Educação. Destarte, com amplos entendimentos provenientes dessa verificação, e no empenho pela melhoria educacional, ajudamos a implantar o Programa de Residência Pedagógica - RP na mesma escola, uma ação pioneira do governo federal brasileiro, que viabiliza multiplicação de relações entre a universidade e a comunidade.

E para engendrar uma investigação com proposta atual, buscamos a via do Doutorado, enquanto processo científico, profícuo e validado pela sociedade. Para tanto, a justificativa deste trabalho é devido à nossa intencionalidade no avanço da área educacional, especificamente a melhoria no processo de formação de professores. Essas ideias se entrelaçam a partir de questionamentos, surgidos na primeira prática desempenhada na Educação Superior, isto é, enquanto professor-tutor da EaD pública no PI – movimento que foi descrito anteriormente.

Por conseguinte, o desejo em estudar a EaD é definido a partir dos diálogos realizados no NIPEEPP, inicialmente em decorrência do projeto macro – A epistemologia da formação docente na Universidade Federal do Piauí no contexto da educação à distância, com duração de março / 2017 a dezembro / 2022. A sistematização desse projeto foi pensado, e iniciado com a Dissertação de Cavalcanti (2016) – O Estágio supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da educação a distância da UFPI; seguida pelas pesquisas do PIBIC, na qual a primeira apresenta autoria de Sousa e França-Carvalho (2018) intitulada – A construção dos saberes profissionais e identidade do pedagogo na Universidade Federal do Piauí, no contexto da Educação a Distância; a segunda investigação refletida por Moraes e França-Carvalho (2019) denominada – O curso de Pedagogia Universidade Federal do Piauí, no contexto da Educação a Distância e os saberes da formação do pedagogo: o que dizem os alunos; e a terceira reflexão, ou seja, O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e os saberes da formação do pedagogo na Universidade Federal do Piauí, no contexto da Educação a Distância. (SANTOS; FRANÇA-CARVALHO, 2019). O estudo embasou ainda dissertações, inicialmente de Araújo (2019) que versa sobre – Aprendizagem da docência: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância; e posteriormente a realizada por Silva (2022) – Práticas avaliativas na formação docente na educação a distância: um estudo no curso de Licenciatura em Computação; bem como a Tese – Conectando saberes no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI: um estudo netnometodológico no ambiente virtual de aprendizagem SIGAA. (CAVALCANTI, 2020).

O novo projeto guarda-chuva – Formação inicial de professores no contexto da educação a distância das universidades públicas do Piauí: um estudo sobre a epistemologia da prática docente, apontamos que esse foi iniciado com as Teses, isto é, a nossa e ainda, A construção da cultura pedagógica na formação de professores a distância. (COUTINHO, 2023). Essa investigação macro desenvolve um mapeamento da EaD, na perspectiva de conhecer os participantes desse campo epistemológico e as aprendizagens proporcionadas pela interação entre ambos. Em virtude deste projeto, que apresenta o professor-tutor da EaD a ser compreendido, buscamos pesquisar no doutoramento o tema – A cultura pedagógica do professor-tutor no contexto da EaD. Ademais, a delimitação do tema versa – A cultura pedagógica do professor-tutor presencial e professor-tutor a distância do Núcleo de Educação a Distância - NEAD da UESPI, que realizam atividade na Graduação em Licenciatura. E indicamos enquanto objeto de estudo – A cultura pedagógica do professor-tutor da EaD enquanto formador de professores. Assim, a temática corrobora o questionamento – Como se caracteriza a cultura pedagógica do professor-tutor no contexto da EaD?

Observe-se que esta problemática inclui categorias que requer a definição de dois termos. O primeiro é “professor-tutor” aqui denominado de gestor do processo educativo na EaD, cujo papel é mediar o conteúdo, acompanhar o aluno, as ações do ambiente virtual de aprendizagem e avaliar o processo educativo, seja de forma presencial ou a distância.

A segunda categoria, isto é, cultura pedagógica, pode ser inferida na confluência entre os conceitos de cultura e de Pedagogia. Para Wagner (2010, p. 29) “[...] toda cultura pode ser entendida como uma manifestação específica ou um caso do fenômeno humano, [...]”. Sendo portanto, produto de construções coletivas; resultado, ao mesmo tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de vários processos de socialização que articulados formam os indivíduos e definem as instituições. (BRUNER, 1996). Neste aspecto, a ação do professor evidencia uma cultura construída na interface com as relações estabelecidas no ambiente profissional, no desenvolvimento da ação educativa.

E, se “Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”, como assevera Libâneo (2001, p. 06), a cultura pedagógica pode ser compreendida enquanto um complexo de conceito que balizam a atividade docente. E, neste caso, pode ser definida como um conjunto de significações que fundamentam a ação docente no desenvolvimento da prática pedagógica do processo formativo.

Feito este parêntese para tentarmos responder ao questionamento ora apresentado, construímos o objetivo geral que é caracterizar a cultura pedagógica do professor-tutor no contexto da Educação a Distância. E para subsidiar esse propósito, apresentamos enquanto objetivos específicos – descrever a atividade desenvolvida pelo professor-tutor da EaD; identificar as diferenças de atividades exercidas pelo professor-tutor presencial e professor-tutor a distância; e definir a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD. Este conjunto de intencionalidades permitiu uma investigação com direcionamento, e contribuiu nos encaminhamentos da pesquisa.

No intuito de empreender outras reflexões, buscamos conhecer a princípio, algumas ideias. Nesse sentido, recorreremos a uma proposta, ou seja, para Gonzalez (2015, p. 37) “a Educação a Distância (EAD) é uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer Educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares”. Tal sistemática oportuniza aos cidadãos o acesso ao processo educacional em prol da formação, para que assim seja possível o exercício profissional sistematizado. Nesse sentido, consideramos ainda, que esse campo epistemológico beneficia entre tantas situações, a melhoria do desenvolvimento social.

Para contextualizar esse desenvolvimento formativo na EaD, fomos ao encontro das informações estatísticas. De acordo com Brasil (2022), no penúltimo mês de 2022, foi tornado público de forma virtual, os dados estatísticos da Educação Superior referentes ao período de 2021. Apontamos que no *site* do governo federal, especificamente no *link* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, os resultados pertencentes a 2022 até a data da coleta dessas informações, são inexistentes. Ainda conforme Brasil (2022, p. 14), frisamos: ao considerar uma década, isto é, “entre 2011 e 2021, o número de ingressos variou negativamente (-23,4%) nos cursos de graduação presencial; nos cursos a distância aumentou 474,0%”. Diante desse número, é perceptível o quanto a EaD tem sido almejada pelo cidadão que busca o caminho da melhoria pessoal e social por meio de uma das vertentes da Educação, nesse caso, a Educação Superior. Também de acordo com a autoria anterior, acerca de Graduações em Licenciatura, o quantitativo de matrícula para o ensino presencial é de 39%, e o percentual de matrícula apresentado na EaD alcança o patamar de 61%.

Nesse cenário, são necessárias reflexões que possam encontrar estratégias que viabilizem o acompanhamento da quantidade e qualidade na formação de professores, seja presencial, seja a distância. A perspectiva é que os professores adentrem a Educação Básica com diversos saberes, que apresentem habilidades e atitudes inovadoras, autônomas e que compartilhem diferentes conhecimentos com a comunidade escolar. E a EaD deve primar por esses e por outras condições inerentes à concepção de professores. Para tanto, concordamos que “no bojo das mudanças vividas pela formação de professores deste século, encontram-se os docentes da Educação a Distância (EaD); novas formas de ensinar e de aprender foram geradas e, portanto, profissionais com um novo perfil são demandados. [...]”. (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2014, p. 77). Ademais, entendemos que nesse contexto da EaD, é indispensável novos pensamentos relacionados aos professores-tutores, devido à sua relevância participativa na formação de professores. Esses que são subdivididos em professor-tutor presencial e professor-tutor a distância, desenvolvem sua prática diante dessa sistemática educativa, a partir de uma cultura pedagógica.

Com esse conjunto de embasamentos, prosseguimos no desenvolvimento da investigação. A cada passo era notório o quanto o ato de pesquisar apresenta uma finalidade, qual seja, contribuir nas diferentes áreas do conhecimento. Na atualidade, com a pandemia de covid-19, ampliou-se as discussões sobre a importância da ciência para o desenvolvimento do cidadão. Nesse contexto, percebemos que, mesmo diante de inúmeras tecnologias, um vírus é capaz de mudar a rotina da população mundial. Essa ênfase é para lembrar e situar a importância da Educação e do financiamento de políticas públicas.

Diante dessa situação pandêmica, especificamente desde o ano de 2020, o Brasil tem sofrido consequências graves nos setores social, saúde, econômico, educacional e outros, ambos em decorrência de uma fragilidade política de investimentos. Consequentemente em período específico, houve uma alta incidência de óbitos, o acesso aos hospitais e clínicas foi prejudicado, ocorrências de oscilação de valores no comércio petrolífero, restrições na entrada de prédios públicos e privados, revezamento de funcionários em diferentes contextos, encerramento de serviços em empresas, desemprego, igrejas tiveram que fechar suas portas, às aulas em escolas foram paradas e o ensino presencial nas IES foi repensado. Posteriormente as instituições educacionais passaram a utilizar com afinco os ambientes virtuais para o desenvolvimento do ensino remoto, em que professores sistematizaram suas aulas por meio de plataformas, a exemplo do Google Meet, Google Classroom, WhatsApp e outros. Além dessa configuração, percebemos que nesse contexto de pandemia, tem-se continuada uma ampla discussão sobre o modelo híbrido.

Em suma, “híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, [...]: é um ecossistema mais aberto e criativo. [...]”. (MORAN, 2015, p. 27). Conforme o referido pensamento, compreendemos que o modelo híbrido apresenta um leque de oportunidades diferenciadas que podem ser desenvolvidas entre professor e estudantes, com o objetivo de contribuir na transformação, melhoria e expansão do processo educativo. Ainda para Moran (2015, p. 28), “são muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao *mix* de presencial e *on-line*, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades [...]”. Mas de acordo com esse autor, é um processo também desafiador, no quesito envolvimento contínuo dos participantes.

Inclusive, com esse momento de incertezas, principalmente para o ensino presencial que teve que se adaptar a situações difíceis nos últimos anos, consideramos como contraponto, a EaD, que talvez pode se adequar com relativas e pontuais ações, se comparada ao modelo que exige a frequência constante dos participantes de forma física. Certamente, é notória a relevância dessa, antes e durante a pandemia, pela sua versatilidade para ser desenvolvida e diante da sua própria essência, ou seja, pelo uso de aparatos tecnológicos e comunicativos, autonomia dos estudantes, flexibilidade do processo, entre outras circunstâncias. Outrossim, tais pontos serão devidamente esclarecidos no decorrer do estudo, que mediante os contributos teóricos e fatos, incluímos a possibilidade de refleti-los.

Ponderamos, também, que diante desse período crítico ocasionado pelo coronavírus, se faz necessária a possibilidade de outros diálogos em relação a EaD, para tanto, recorremos a obra – Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro, organizada por João Mattar, com a participação de vários autores. Inicialmente Mattar (2022, p. 14) descreve que “talvez não seja mais possível defender uma educação a distância conteudista e descontextualizada; mas talvez tampouco seja possível defender uma educação 100% presencial, com pouco uso de tecnologias e sem ‘misturar’ o online, [...]”. No mesmo livro, Vaughan (2022) reflete que em decorrência da pandemia, houve mudanças aligeiradas no processo de ensinar e aprender, devido, também, a utilização do formato virtual, na qual diversos professores estavam alheios as ideias de redefinição dos componentes curriculares. De acordo com esse autor, foram necessários indicativos para os professores conduzirem a proposta pedagógica e ramificações para o espaço cibernético. Tal estudioso elenca essa dificuldade de mudança e ainda o prazo. “Nessa confusão, o *framework* Comunidade de Investigação (Community of Inquiry — Col) (GARRISON, 2017) atraiu considerável atenção. [...]. Nesse sentido, o Col fornece um mapa e uma fundamentação para repensar e migrar o ensino e a aprendizagem para o ambiente online”. (VAUGHAN, 2022, p. 56). Ainda para esse, é importante avançar, e valorizar as reflexões e ideias educativas sistematizadas, aliadas as ações de aprender virtualmente em conjunto.

Sobre o estudo – Caminhos e Descaminhos da Educação Superior a Distância no Brasil, com autoria de Carlos Bielschowsky, são apresentadas reflexões atuais que envolvem o contexto da pandemia. (BIELSCHOWSKY, 2022). Mediante esse autor, ocorreram situações para que as IES ligadas ao governo colocassem em prática o ensino remoto, ou seja, umas conseguiram formar os docentes de forma célere, e algumas foram diferentes dessas, o que acarretou desafios no momento de efetivar o referido ensino, e o professor de forma particular teve que utilizar ou buscar o conhecimento para realizar o processo. Para Bielschowsky (2022, p. 89), “[...] a utilização de TIC permitiu aos alunos a continuidade de seus estudos e permitiu aos docentes uma experimentação, mesmo que forçada, de novas metodologias educacionais”.

Em relação ao texto de Andrezza Tavares e Bento Silva, intitulado – Educar com a mídia experiências educativas em tempo de pandemia covid 19, é explicado que o referido momento influenciou consideravelmente na relação do cidadão com a TIC. (TAVARES; SILVA, 2021). Esses esclarecem que em decorrência do coronavírus, as pessoas tiveram dificuldades em inúmeras situações, exemplificada pelo trabalho de forma virtual. E conforme o estudo, “[...] sobressaem muitas inquietações geradas no seio das comunidades educativas, desde questões de políticas educativas, [...], da ameaça à escola, mas também da oportunidade que este momento pode representar para a sua renovação”. (TAVARES; SILVA, 2021, p. 67).

Ao analisarmos a estrutura do manuscrito – Práticas pedagógicas e tecnologias digitais, com a organização de Edméa Santos e Lynn Alves, é possível vislumbrar várias produções. Em específico, no capítulo das autoras Leal, Alves e Hetkowski (2006, p. 19) é apresentado que “a efetivação da articulação entre educação e tecnologia ainda caminha lentamente, embora essa discussão já venha sendo feita no cenário acadêmico há mais de três décadas, com diferentes contornos. [...]”. Tal pensamento nos ajuda irmos além, pois durante a pandemia, foram ofertados virtualmente diversos componentes curriculares da Educação Superior – formato presencial, e alguns professores, foram ajudados por outros profissionais ou familiares para a utilização de aplicativos. Na EaD, houve também diferentes situações ou impactos que ocasionaram mudanças na prática do professor-tutor, e que ambos serão dialogados nos achados desta investigação. A princípio, optamos pela continuidade em conhecer diversas atividades desempenhadas pelo professor-tutor de acordo com estudos científicos.

Nesse sentido, buscamos uma Tese de Doutorado que apresentasse a temática por meio do conhecimento internacional e nacional. Recorremos então ao trabalho – O tutor a distância e a atividade tutorial no ensino público superior no Brasil: uma análise da UAB no Ceará a partir de uma visão autoperceptiva, de Ana Perpétua Ellery Corrêa, defendido em dezembro de 2017, pela Universidade do Minho, em Portugal, sob orientação de Bento Duarte da Silva. Para Corrêa (2017), a EaD mediante a utilização das TIC desfruta de desenvolvimento há anos. Ademais, ela nos ajuda a refletir o contexto situacional desse campo epistemológico a partir do seguinte pensamento: “[...] em grande parte dos cursos o tutor representa uma função estratégica frente à condução de todo o processo educativo e estas devem ser muito bem compreendidas, de modo a assegurar melhores resultados de aprendizagem. [...]”. (CORRÊA, 2017, p. 35). É ainda com essa concepção, que sinalizamos a importância do professor-tutor enquanto partícipe no processo de formação de professores, na qual, estes posteriormente estarão na ação de desenvolver o exercício da profissão, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, e consequentemente, oportunizarão o conhecimento a diversos estudantes.

Inclusive, Corrêa (2017) descreve que diante do cenário crescente em que envolve a tecnologia, é relevante que os envolvidos no ato educativo, dentre esses, o tutor, estejam em processo de aprendizagem desse contexto. A pesquisadora destaca também, que de acordo “com variadas abordagens metodológicas como o ensino presencial, ensino a distância, ensino híbrido, sala de aula invertida, [...], é preciso se desprender de rótulos e direcionar o olhar para o que melhor responda aos objetivos didáticos e finalísticos de aprendizagem. [...]”. (CORRÊA, 2017, p. 77). Tais saberes assertivos, nos conduz a outras reflexões sistematizadas referentes a nosso estudo.

Mediante as considerações ora ponderadas, é intrínseco a participação dos setores políticos com medidas que assegurem o processo educativo. Ainda assim, são inúmeras as reflexões que podem ser verificadas nesse contexto; no entanto, advém do governo a contrapartida para que as IES públicas possam continuar e difundir os estudos. Logo, compreendemos que uma educação em que a participação seja alicerçada na ética, no altruísmo e na equidade dos direitos, poderá permitir a expansão de novas ações transformadoras.

É com esse pensamento de mudança, e na tentativa de oferecer um retorno epistemológico para as pessoas, que buscamos conhecer as diversas produções que alimentam a EaD, ou seja, o Estado da Questão, pois a nossa intenção é ampliar o diálogo sobre o professor-tutor desse âmbito. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004; 2010) referem-se ao “Estado da Questão” como um procedimento que busca o registro rigoroso acerca da produção atual do fenômeno e o seu alcance. Conforme a metodologia e os resultados desta garimpagem, o objeto de investigação vai sendo esculpido, bem como suas categorias e sua formatação teórico-metodológica para ampliação, aperfeiçoamento do conhecimento científico no campo.

Partindo dessa compreensão, optamos em garimpar o que havia sido refletido sobre o nosso objeto de estudo. Nos detemos às Teses de Doutorado no Brasil, por equivaler ao nosso grau. Sabíamos que seria uma ação desafiadora, pois percebemos que se tratava de uma pesquisa no interior de outra pesquisa, mas desvencilhamos o caminho que proporcionou momentos de escolhas assertivas, para que houvesse o refinamento da ideia pretendida.

A nossa proposta apresenta ainda um propósito de descrever o passo a passo, aos futuros pesquisadores de Mestrado e Doutorado, uma trajetória em busca de dados, que pode ser adaptável de acordo com a situação ou pretensão do investigador. Portanto, trazemos análises de quadros, gráficos e figuras, para agregar novas percepções, e ousamos em viajar virtualmente por todo o Brasil, para conhecer os estudos das IES. Porém, nos deparamos com situações que nos deixaram pensativos, e em outros momentos esperançosos, mesmo diante de um tempo de incertezas. Esse processo de organização contribuiu para conhecer diferentes contextualizações a respeito do professor-tutor e se posicionar diante da pesquisa.

Nesse sentido, apresentamos o percurso utilizado para conhecer e refletir as Teses de Doutorado, bem como a nomenclatura. Ambos com as devidas enumerações de pensamentos. Sistematizamos a busca da quantidade de Cursos de Doutorado em Educação no Brasil por meio da Plataforma Sucupira, especificamente na página de Cursos avaliados e reconhecidos. Fundamentado nessa prerrogativa, optamos por mapeá-los e organizá-los de acordo com as diferentes notas, conforme distribuídos ainda em Doutorado acadêmico ou Doutorado profissional.

De acordo com CAPES (2021), obtivemos o seguinte resultado, ou seja, nota A: 01 (um) Doutorado acadêmico; nota 03 (três): 03 (três) Doutorados acadêmicos; nota 04 (quatro): 41 (quarenta e um) Doutorados acadêmicos e 03 (três) Doutorados profissionais; nota 05 (cinco): 40 (quarenta) Doutorados acadêmicos; nota 06 (seis): 07 (sete) Doutorados acadêmicos; e nota 07 (sete): 03 (três) Doutorados acadêmicos.

Em virtude da nota vigente e configurada ainda no ano de 2021 do Doutorado do PPGEd da UFPI ser igual a 05 (cinco) foi que selecionamos para esta análise, os Cursos de Doutorado que apresentam enquanto coeficiente as notas a partir de 05 (cinco) até 07 (sete), ou seja, o total de 50 (cinquenta) Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Essa respectiva configuração escolhida, permite um delineamento estratégico e específico, bem como um recorte relevante acerca do direcionamento e posicionamento da investigação ou estudo sistematizado em questão.

Diante do respectivo gerenciamento, pensamos conhecer principalmente os estudos com foco na EaD e especificamente relacionados ao professor-tutor presencial e/ou a distância, no que se refere à produção desenvolvida em nível de Doutorado. Nesse sentido, pretendemos ainda contribuir com essa pesquisa, novas reflexões de acordo com os dados localizados, que retratam o passado e o presente, do mesmo modo que relacionadas às futuras demandas que são necessárias e pertinentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação presentes no contexto brasileiro.

Para tanto, organizamos as notas em conformidade com as 05 (cinco) Regiões do Brasil e seus respectivos estados e o Distrito Federal - DF, com o intuito de demonstrar a distribuição dos Cursos de Doutorado em Educação. Mas, a priori, compreendemos a importância da valorização dos Programas de Pós-Graduação nas diversas áreas, com ênfase nas condições apropriadas para o trabalho dos docentes, exemplificados pelos laboratórios, e na distribuição de bolsas para os estudantes. Ambos em prol da melhoria da formação humana e profissional dos diversos pesquisadores, assim como dos futuros investigadores formados nos referidos Cursos no país.

Em decorrência desta “garimpagem” identificamos que a quantidade de Cursos com nota 05 (cinco) são consideravelmente encontrados na Região Sudeste - SU, sobretudo em São Paulo. Ademais, é nítido um distanciamento nos resultados em números, pois as Regiões Nordeste - NE e Norte - N do Brasil, mesmo em proporção maior ao total de estados por Região, estão aquém das Regiões Centro-Oeste - CO, SU e Sul - S, que alcançam o conceito 05 (cinco) em todos os seus respectivos estados e no DF.

Além disso, as notas superiores a 05 (cinco) aparecem exclusivamente nas Regiões SU e S, que em outro estudo podem ser verificados os fatores dessa ocorrência. Pressupõe, ainda, a necessidade de novos investimentos para um possível alcance desses conceitos por todos os demais estados e o DF, para que, assim, possa existir uma equiparação de acesso aos conceituados níveis.

Posteriormente às observações contempladas, foi possível empreender uma sequência de ações que permitiram nos aproximar das informações relacionadas às IES. Tais conhecimentos foram pesquisados a partir da busca da página institucional a ser demonstrada na ordem: Plataforma Sucupira, Cursos avaliados e reconhecidos, por nota, nota 5, 6 ou 7, Educação, Educação, nome da IES, Educação, e *site* da IES.

As fases do percurso até chegar ao *site* da IES depreendeu de uma atividade artesanal, que envolveu todos os 50 (cinquenta) Cursos. A investigação prazerosa permitiu conhecer outras informações da instituição, como alguns materiais bibliográficos. E o caminho para conhecer as Teses aconteceu de forma diferenciada, que é exemplificado pelos seguintes passos delineados: *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação, Teses, ano, busca, e palavra: tutor (es / ia). Essa trajetória é referente ao *site* do PPGEd da UFPI, em que os títulos dos trabalhos estão apresentados por meio de 02 (duas) formas, ou em listas em *Portable Document Format - PDF*, ou disponibilizados na página do Programa, em que estão acrescentados os *links* dos arquivos das Teses. Ressaltamos que outros estudos foram encontrados na página do respectivo Programa ou em portais de trabalhos científicos, denominados de repositórios, entre esses, ATTENA – Repositório Digital, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Ao analisar a produção, tentamos identificar principalmente o título, o objetivo e outras ideias, como os conceitos. Com esse pensamento, seguimos a ordem das Regiões ora descritas, e nesse sentido, iniciamos a investigação pelo NE. Observamos que 01 (um) Programa estava com o *site* em atualização. Em outros, encontramos 03 (três) Teses pertencentes a 03 (três) universidades. E dentre as academias, foi possível localizar em 03 (três) o espaço institucional de Teses. Em seguida, ao pesquisar as produções científicas da IES representante localizada na Região N, os indicativos apontam outros assuntos desenvolvidos, como trabalho, política, currículo e ensino. Na extensão territorial que mantém fronteiras com as demais Regiões, ou melhor, o CO, foi possível a identificação de 02 (dois) Cursos que apresentam o total de 03 (três) Teses que abordam o conhecimento relacionado ao nosso interesse. No que se refere as 02 (duas) pesquisas pertencentes à mesma unidade de ensino, ambas são advindas de orientadores diferentes. E dentre as instituições analisadas, verificamos que 02 (duas) sistematizam as Teses em plataforma específica.

No SU foi encontrada a maior quantidade de Teses na qual o professor-tutor é investigado, todas pertencentes ao grupo com nota 05 (cinco). Nesse contexto, e diante de 15 (quinze) estudos, temos: 04 (quatro) IES com 01 (um) trabalho em cada universidade; 02 (duas) instituições com 02 (dois) escritos individualizados, em que 01 (uma) instituição as reflexões advêm do mesmo orientador. Encontramos ainda 01 (uma) IES com 03 (três) trabalhos, e outra universidade com 04 (quatro) estudos. Nessa, os trabalhos foram identificados em 02 (dois) Programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, 03 (três) trabalhos em 01 (uma) área de concentração, na qual 02 (dois) com o mesmo orientador, e na outra área, com 01 (uma) produção. Durante a investigação, registramos também 13 (treze) portais com Teses, distribuídos em várias instituições com nota do Programa a partir de 05 (cinco). Na região S, identificamos 02 (duas) universidades com 04 (quatro) obras no total que despertaram o nosso interesse, isto é, 01 (uma) IES com 01 (um) trabalho pertencente ao grupo com nota 05 (cinco) e 03 (três) escritos provenientes de 01 (um) Programa com nota 06 (seis). Ainda nesse espaço brasileiro, localizamos 05 (cinco) acervos de Teses, e que possuem notas no Programa que variam de 05 (cinco) a 07 (sete).

Tais dados contribuem para compreendermos os estudos em quantidade relacionados ao professor-tutor da EaD. Para uma melhor explanação, bem como para percebermos o desenvolvimento de trabalhos sobre a temática, apresentamos alguns dados, a iniciar pela quantidade de Teses sobre o professor-tutor da EaD encontradas no Brasil (2007 - 2020), na tentativa de relacionar esse número de produções com o respectivo ano de defesa, isto é: anos sem nenhuma Tese sobre o professor-tutor da EaD: 2010, 2011 e 2020; anos com 01 (uma) Tese sobre o professor-tutor da EaD: 2007, 2008, 2017, 2018 e 2019; ano com 02 (duas) Teses sobre o professor-tutor da EaD: 2014; anos com 03 (três) Teses sobre o professor-tutor da EaD: 2009 e 2015; anos com 04 (quatro) Teses sobre o professor-tutor da EaD: 2012, 2013 e 2016.

Diante dessas 25 (vinte e cinco) Teses que conseguimos identificar, percebemos que essa orientação cronológica nos oferece algumas reflexões, tais como: Por que o 1º (primeiro) estudo foi concluído no ano de 2007? Quais os motivos que conduziram o índice de pesquisa ser inexistente nos anos de 2010 e 2011? O que contribuiu para a elevação das pesquisas de 2012 a 2016? E por que as investigações diminuíram de 2017 a 2020 (ano que intensificou a pandemia de covid-19)? Ainda nesse contexto da quantidade de estudos, vejamos o exemplo de 01 (um) Programa representativo e com expressividade no conteúdo abordado em que apresenta: 03 (três) Teses sobre professor-tutor da EaD, com total de 1% (um por cento), e 344 (trezentos e quarenta e quatro) Teses sobre outras temáticas, com total de 99% (noventa e nove porcentos).

A IES apresentada foi escolhida por contemplar 02 (dois) Programas que juntos somam 04 (quatro) Teses sobre o estudo em questão, bem como pela quantidade total de 03 (três) Teses encontradas em 01 (um) dos Programas. Por meio desse dado, ponderamos que se fazem necessárias mais investigações, pela importância que se constitui o professor-tutor no contexto da EaD, e pela participação em um campo educacional que tem buscado romper variadas limitações que vão ao encontro com a realidade de alguns estudantes, dentre essas o tempo disponível para cursar a Graduação presencial, condições financeiras para está diariamente na instituição e pela inexistência de *campus* universitário na cidade em que reside.

Conhecemos, ainda, a sistemática de financiamento de um grupo de instituições que possuem Programa de Pós-Graduação em Educação. Buscamos identificar, nesse contexto, as pertencentes a Região NE. Essa foi escolhida por representar também a nossa realidade, ou seja, tanto o espaço geográfico quanto institucional a que pertencemos. A partir desses critérios previamente estabelecidos, é que apresentamos, as observações pesquisadas, ou seja, mediante os recursos financeiros das 07 (sete) IES, essas subdividem-se em: 01 (uma) IES privada, com total de 14% (catorze porcentos), e 06 (seis) IES públicas, com total de 86% (oitenta e seis porcentos).

Essa explanação demonstra que a Pós-Graduação *stricto sensu* está inclusa de forma relevante na instituição amparada diretamente pelo governo. Entendemos, também, que as universidades e institutos federais necessitam dos Programas para desenvolver e ampliar a produção científica, em especial na área da Educação. Por meio dessa compreensão, avaliamos como indispensável o intercâmbio de conhecimentos entre os participantes dos Cursos de Mestrado e Doutorado de 01 (uma) IES, e desses com os profissionais e pós-graduandos das diversas academias nacionais e internacionais, com o objetivo da pesquisa, divulgação e (re)elaboração do conhecimento.

Esse apanhado de conhecimento científico e contextualização ajudou-nos a conhecer algumas ideias sobre o professor-tutor da EaD no Brasil, com o propósito de desenvolver um possível ineditismo no nosso trabalho, conseqüentemente, avançar nas pesquisas. Para tanto, apresentamos outras reflexões que foram encontradas.

Após exaustivas pesquisas, pudemos sistematizar as produções que inicialmente são essenciais para a continuidade dos estudos sobre o professor-tutor da EaD. Nesse sentido, mapeamos as Teses de Doutorado em Educação, com foco na EaD, identificadas a partir da palavra tutor (es / ia) no título, na qual, as investigações foram organizadas de acordo com as Regiões brasileiras, que possibilitou aliar a outras informações, que a princípio são pertinentes, ou seja, a localidade, a autoria e o ano de aprovação.

A partir de tais sinalizações, descrevemos os seguintes achados, isto é, Região NE – Bahia: Ana Paula de Oliveira Villalobos (2007), Pernambuco: Ednaldo Farias Gomes (2015), e Ceará: Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa (2019); Região CO – Distrito Federal: Ângela Anastácio Silva (2013) e José França Neto (2016), e Mato Grosso do Sul: Sergio Antunes de Almeida (2015); Região SU – Espírito Santo: Vanessa Battestin Nunes (2012) e Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque (2016), Minas Gerais: Alícia Felisbino Ramos (2017), e São Paulo: Sílvia Dotta (2009), Valéria de Almeida Furtado (2009), Zeila Miranda Ferreira (2009), Flávio dos Santos Sapucaia (2012), Mara Yáskara Nogueira Paiva Cardoso (2012), Alessandra Zago Dahmer (2013), Luciane de Fatima Bertini (2013), Francisnaine Priscila Martins de Oliveira (2014), Márcia Cristina Barragan Moraes Toledo (2015), Olíria Mendes Gimenes (2016), Wanderson Gomes de Souza (2016) e Roberta Rossi Oliveira Palermo (2018); Região S – Rio Grande do Sul: Marinilson Barbosa da Silva (2008), Vanice dos Santos (2012), Thaís Philipsen Grützmann (2013) e Daisy Schneider (2014).

Com essas identificações, percebemos o total de 25 (vinte e cinco) Teses, na qual foi uma quantidade inesperada. Ambas são recentes, originárias do século XXI. Observamos, enquanto primeiro trabalho, a Tese defendida na Bahia, em 2007, e a última aprovada em 2019, no Ceará. Além desses conhecimentos, apresentamos outra contribuição que encontramos em algumas dessas obras, como a nomenclatura acerca do professor-tutor, ou melhor, professor-tutor: Ferreira (2009); tutoeducador: Furtado (2009); professor e tutor: Nunes (2012); professor tutor: Almeida (2015) e Gomes (2015); professor tutor e tutor: Albuquerque (2016); e tutor: Cardoso (2012), Santos (2012), Grützmann (2013), Silva (2013), Oliveira (2014), Schneider (2014) e Barbosa (2019).

Algumas considerações explicitadas dessas 13 (treze) obras nos ajudaram a refletir sobre o nosso objeto de estudo, que posteriormente dialogamos com alguns desses autores. Compreendemos, ainda, que as variadas nomenclaturas surgem como forma de justificar, especificar ou enfatizar as ações por ele desempenhadas. Outrossim, as definições abordadas nos estudos reforçam o nosso pensamento que temos desde a época que exercemos a ação de professor-tutor a distância, ou seja, que o professor-tutor apresenta uma cultura pedagógica, e diante desse contexto preferimos utilizar a terminologia adotada desde o início deste documento, que consiste em professor-tutor, ou especificamente professor-tutor presencial e professor-tutor a distância. Diante dessa sistematização de conhecimentos, pretendemos ir além, com um conhecimento atualizado, bem como ampliar o repertório sobre a temática do estudo, como forma de contribuição social, e para descortinar ações em prol da formação de novos licenciados por meio das atribuições do professor-tutor da EaD.

Em seguida, buscamos mapear o termo cultura pedagógica, e utilizamos enquanto meio a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Ao inserirmos a expressão cultura pedagógica, ambas entre aspas, os resultados indicam 50 (cinquenta) produções. Dentre essas, somente em 02 (dois) trabalhos, as palavras pesquisadas estão descritas uniformemente no título, e em 01 (um) terceiro elas estão separadas por vírgula e de forma diferenciada no título, isto é, culturais e pedagógicas. Ainda nesta página de busca, identificamos (o próprio *site* sinaliza com grifo) que em 13 (treze) documentos, especificamente no corpo do texto, encontra-se o item em foco. Entre esses, 01 (um) é o mesmo que foi destacado ora no título.

Entretanto, foram observadas ainda 02 (duas) situações na sequência do texto. Essas ocorrências são: em 04 (quatro) estudos são apresentados os termos culturais e pedagógicas; e em 03 (três) casos aparecem os vocábulos cultura e pedagogia. Nessas 07 (sete) obras, ambas as palavras estão separadas por vírgula. As demais 28 (vinte e oito) produções, aparecem sem destaque no texto. Mesmo diante do resultado, tivemos o cuidado de analisar os 50 (cinquenta) estudos, e pesquisar sobre as expressões de nosso interesse. Portanto, desconsideramos 31 (trinta e um) trabalhos, ou seja, 05 (cinco) pela inexistência do arquivo e 26 (vinte e seis) pela ausência do termo cultura pedagógica. Nos outros 19 (dezenove) estudos, tentamos encontrar o conceito de cultura pedagógica, mas em nenhum foi localizada tal descrição.

Com a ordenação dos pensamentos que foram relatados e justificados, refletimos teoricamente sobre a EaD, em busca de uma fundamentação reflexiva a partir de explicações de autores como, por exemplo: Maia e Mattar (2007), Moore e Kearsley (2013), Mattar (2014) e diversos estudiosos. Em relação ao conhecimento científico sobre professor-tutor, nos respaldamos por meio de esclarecimentos de Guarezi e Matos (2012), Mattar (2012), bem como outras referências. E ao considerarmos a cultura pedagógica, apoiamo-nos em pensamentos de Libâneo (2001), Franco (2012), dentre outros.

Organizamos ainda uma estrutura metodológica que subsidiasse cada etapa do estudo, e que fosse viável ao contexto do Estado da Questão. Nesse sentido, buscamos embasamento para utilizar tanto a nomenclatura científica quanto algumas de suas características. Com essa intencionalidade, Brasileiro (2013, p. 49) descreve que a “[...] abordagem da pesquisa diz respeito ao modo de ver os dados; [...]”. Segundo a investigadora, apresenta-se também nessa composição a “**pesquisa qualitativa** – é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas”. (BRASILEIRO, 2013, p. 49). Assim, mediante esses entendimentos, e com base em compreensões relatadas por Flick (2009), Minayo (2014), Taquette e Borges (2020) e diferentes autores, foi que elegemos algumas ideias da pesquisa qualitativa, bem como, variados

posicionamentos advindos tanto da netnometodologia de acordo com Cavalcanti (2020) e França-Carvalho e Cavalcanti (2021), quanto do estudo de caso. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MEKSENAS, 2011; YIN, 2015).

O espaço em que foi desenvolvida a pesquisa é o NEAD da UESPI, com sede administrativa localizada na cidade de Teresina, e que oferece à sociedade Cursos de Graduação em Licenciatura. Ressaltamos que no PI, além da UESPI, temos 02 (duas) IES públicas, a UFPI e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, que oferecem formação por meio da EaD.

Para contribuir com a análise, os participantes-convidados tinham que apresentar o seguinte perfil – ser professor-tutor presencial ou professor-tutor a distância de 01 (um) Curso de Licenciatura do NEAD, na qual 01 (um) professor-tutor a distância e 01 (um) professor-tutor presencial por Graduação, de acordo com a distribuição dessa nos demais Centros da UESPI. Nesse sentido, participaram da investigação 02 (dois) professores-tutores do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL e 02 (dois) professores-tutores do Centro de Ciências da Natureza - CCN, com total de 04 (quatro) professores-tutores, ou seja, 02 (dois) professores-tutores a distância e 02 (dois) professores-tutores presenciais. Ao considerarmos o Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes - CCECA, fomos informados que as turmas de Pedagogia haviam sido concluídas, e quanto ao Centro de Ciências da Saúde - CCS, o Curso de Educação Física é exclusivamente presencial. Em relação aos demais centros da IES, a oferta de Licenciatura é inexistente.

Para o desenvolvimento da investigação, foram necessárias adaptações em decorrência do coronavírus. Nesse sentido, justificamos enquanto limitações, o acesso físico aos polos, bem como o contato direto com os professores-tutores para possíveis diálogos, pois estavam no exercício da tutoria por meio da plataforma. Portanto, nessa situação, foi necessário o distanciamento social enquanto prevenção em relação a doença.

Ademais, produzimos os dados virtualmente, a partir de determinadas ideias de Hanna e Mwale (2019, p. 297), “‘não estou com você, mas estou...’ Entrevistas face a face virtuais”, bem como certos posicionamentos de Jovchelovitch e Bauer (2008) para a realização da entrevista narrativa. Para análise de dados, utilizamos alguns direcionamentos conforme Bardin (1977) e Franco (2005) em relação a análise de conteúdo, e para interpretá-los, recorreremos a diferentes indicações de Gadamer (2000) sobre a hermenêutica.

Com esse conjunto de conhecimento que envolve tema, delimitação da temática, objeto de estudo, problema, objetivos, metodologia, resultados e análises, é que depreendemos, enquanto Tese, que o professor-tutor da EaD apresenta uma racionalidade técnica, desenvolve

ações educativas, ora com a contribuição do professor que coordena o componente curricular, ora com a ajuda de outros professores-tutores, ou até mesmo sozinho. E durante o seu fazer no processo de formação de professores na Graduação tem a própria prática fragilizada devido à dinamização de atividades de um bloco e seus diversos objetos de conhecimentos, em que seus planejamentos tornam-se vulneráveis diante da pseudo-autonomia, mas que, ainda assim, alguns se percebem como professor, corresponsável pela aprendizagem dos estudantes, e sentem-se desafiados a aprender diariamente, mesmo perante as adversidades, exemplificada pela pandemia. Desse modo, o respectivo estudo apresenta uma significativa relevância pelo motivo de expandir conhecimentos referentes a formação de professores, a partir da EaD.

Com essas considerações, caracterizamos o Capítulo 1 – Ações metodológicas: direcionamento da pesquisa, na qual apresentamos a sistematização de variadas etapas do estudo. Diante do Capítulo 2 – Educação a Distância: uma proposta formativa, destacamos o conceito, história e legislação da EaD, bem como outros diálogos que envolve a temática.

Em seguida, no Capítulo 3 – O professor-tutor da Educação a Distância e cultura pedagógica, refletimos o conceito de professor-tutor, professor-tutor presencial, professor-tutor a distância e as especificidades de suas atividades relacionadas a cultura pedagógica. Na sequência descrevemos o Capítulo 4 – Dialogando com os dados empíricos: o professor-tutor da Educação a Distância e cultura pedagógica, na qual analisamos os conhecimentos encontrados, e relacionamos com as proposições dos autores estudados.

Logo após, descrevemos as Considerações finais, em que elencamos pensamentos acerca do trabalho, seguidas pelas Referências, Apêndices e Anexos. Por meio dessa contextualização, esperamos ter esclarecido as informações necessárias para o entendimento geral do trabalho, no intuito de proporcionar à sociedade um conhecimento atemporal e crítico, com riqueza de detalhes, subsidiado por fontes teóricas, que alcancem a população de diversas cidades, estados e países, e corrobore novos pensamentos. Acreditamos que as páginas a seguir oportunizarão uma consolidação do entendimento sobre o que estudamos, a continuar pela caracterização metodológica da pesquisa.

1

AÇÕES METODOLÓGICAS: DIRECIONAMENTO DA PESQUISA

1 AÇÕES METODOLÓGICAS: DIRECIONAMENTO DA PESQUISA

Diante da complexidade do nosso objeto epistêmico as nossas opções teórico-metodológicas não poderiam deixar de repousar na esteira da abordagem da pesquisa qualitativa [...]. (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 29).

A nossa intenção, desde a criação desse estudo, é semelhante a perspectiva de França-Carvalho (2007) em considerar a pesquisa qualitativa. Outrossim, desenvolvemos uma proposta de investigação que contribua com resultados pertinentes para a sociedade, bem como permita ao leitor uma compreensão para realizar suas reflexões. Nosso desejo perpassa ainda por ajudar os estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* com distintas ideias para serem replicadas, caso sejam apropriadas. Para tanto, entendemos que uma Tese necessita ser descrita com detalhes, embasada na sistematização dos pensamentos e concatenamento dos conhecimentos necessários. Tais colocações são especiais para nós e esperamos nos aproximar dessas condições que são oportunas para a divulgação científica. Nesse sentido, buscamos também, neste capítulo, ou melhor, na metodologia, pormenorizar cada escolha, com argumentos sobre o processo, diante de considerações que visam facilitar o entendimento. Desse modo, descreveremos a seguir apontamentos introdutórios que caracterizam as próximas páginas e explanam, em um contexto geral, o enfoque do procedimento selecionado.

Com esse direcionamento, iniciamos com a descrição da Pesquisa qualitativa, enquanto conjunto de conhecimento pertinente o qual pode ser aliado a estudos que ocorrem em tempo de pandemia, e em seguida, abordamos a Netnometodologia e o Estudo de caso. Logo após, apresentamos a Técnica para produção dos dados: entrevista, para continuar a conhecer as atividades desenvolvidas pelo professor-tutor presencial e professor-tutor a distância, a partir de uma sistematização de ideias inerentes à cultura pedagógica. Na sequência, são ponderadas as informações relacionadas ao *Locus* de realização da pesquisa, enquanto espaço da análise, e para tanto são elencadas a localização, imagem, quantidade em relação a polos e alguns de seus componentes. Ao considerar os Participantes da investigação são enumerados os pré-requisitos para a inclusão na averiguação, e caracterizado cada integrante, de acordo com as informações relatadas no questionário. Para Análise dos dados, foram consideradas tanto a contribuição da Análise de conteúdo quanto da Hermenêutica, ambas mencionadas ao final do capítulo. Refletimos que esse agrupamento de indicações aponta para o desenvolvimento de um arcabouço científico que considera a importância de descrever as etapas investigativas de forma sistematizada e justificada. Assim, continuamos o relato do estudo pela apresentação da pesquisa qualitativa.

1.1 Pesquisa qualitativa

Nosso trabalho se alinha com as ideias que fundamentam a pesquisa qualitativa, em decorrência de sua sistematização. Para Minayo (2014, p. 57), “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Estas considerações apontadas pela autora nos ajudaram a perceber os horizontes possibilitados pela investigação e permitiram buscar outros conhecimentos que a princípio estavam a margem de serem considerados.

Conforme Oliveira (2020), a pesquisa qualitativa tem sido compreendida de diferentes formas em relação à nomenclatura, mas tem havido uma propensão recente por abordagem qualitativa. Essa autora define ambas enquanto maneira organizada para conhecer determinada situação e que envolve consulta ao material bibliográfico e utilização de outros meios na área metodológica. Além dessas estudiosas, vejamos outros pesquisadores da temática.

Na sequência, são analisados diferentes materiais que corroboram o desenvolvimento da nossa Tese a respeito da pesquisa qualitativa. Ao continuar com Brasileiro (2013, p. 49), essa descreve que “ela é descritiva e coleta os dados em fonte direta. Os processos e suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas são dados para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem”. A partir dessa explanação, percebemos a importância de dialogar com os próprios professores-tutores da EaD, para compreender as situações.

De acordo com Taquette e Borges (2020), tal pesquisa colabora com uma considerável proximidade do investigador com quem está em análise, e a quantidade de participantes considerada pelo estudo é menor, diferente da pesquisa quantitativa. De fato, em nossa pesquisa, fizemos um recorte em relação ao total de professores-tutores para contribuir com o estudo. Ainda sobre esse contexto, Gil (2019, p. 57) descreve-a enquanto “[...] propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais”. Nesse sentido, foi significativo entender o relato dos participantes sobre as experiências desenvolvidas ao longo do processo de tutoria, na qual foram apresentadas as demandas necessárias de acordo com esse campo epistemológico e os desafios que se somam durante o período.

Portanto, compreendemos que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador oportunidades para a obtenção do conhecimento, e a escolhemos por estar em consonância com o nosso repertório investigativo.

Além disso, e de acordo com Flick (2009), a base que norteia a pesquisa qualitativa, são distintas da quantitativa. Para esse autor é possível apresentar “os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...]” (p. 23). O referido chamamento informativo despertou a nossa curiosidade, conseqüentemente ajudou na contextualização da investigação. Ademais, ele descreve nesse contexto 04 (quatro) aspectos, ou seja: “apropriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa; variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p. 23). Ainda, segundo o respectivo estudioso, é plausível no momento outros enfoques dessa pesquisa, a exemplo da “pesquisa qualitativa *online*” (p. 32), na qual é mencionada por esse, enquanto adequação de procedimento científico a partir do uso da rede virtual.

Se considerarmos o distanciamento social em decorrência da covid-19, é perceptível que a utilização da internet se tornou indispensável para que as atividades necessárias e outras secundárias pudessem acontecer. Essa situação obrigou o aumento no número de escolas e universidades a desenvolverem suas atividades por meio do *home office*, bem como a interatividade do processo ensino e aprendizagem a partir de plataformas via computador, celular, *tablets* e outros. Conseqüentemente, diferentes pesquisas foram direcionadas para esse caminho, assim como a nossa. Nesse contexto de fragilidade, é importante que as ciências continuem em desenvolvimento, pois a sociedade necessita dos processos de inovação. Com esse viés de transformação, buscamos a partir da investigação, novos direcionamentos para a Educação que foi amplamente prejudicada nesse período pandêmico. Outrossim, consideramos relevante nessa pesquisa, ideias sistematizadas para produzir os dados, a serem dialogadas na seqüência.

1.1.1 Netnometodologia

Na formação de professores no contexto da EaD, se faz necessária a participação do professor-tutor presencial e professor-tutor a distância, enquanto colaboradores do processo de ensino e aprendizagem. E para que eles realizem suas demandas, é importante que possuam entendimento em relação aos objetos de conhecimentos pertencentes aos diversos componentes curriculares do Curso. Ainda de acordo com esse contexto, é necessário que saibam, também, utilizar o computador e outros de forma satisfatória, seja diante dos recursos básicos e inerentes para a realização de algumas das suas atividades, seja conforme as ações que envolvem o uso da comunicação virtual, exemplificado pela utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, nesse caso, a Plataforma Moodle.

Em relação a esse relevante espaço para a EaD, o professor-tutor pode inclusive dinamizar o processo de interação com os estudantes, em prol da participação assídua de todos os matriculados na turma. A partir desse viés, entendemos que a plataforma é um local de aprendizagem e de compartilhamento de saberes entre os envolvidos, e oportuno para a formação de professores.

Diante dessas descrições contextualizadas, escolhemos a netnometodologia para nos ajudar a compreender o nosso objeto de estudo. E para esclarecer o respectivo campo de conhecimento, nos respaldamos em reflexões de Cavalcanti (2020) e França-Carvalho e Cavalcanti (2021).

A referida concepção “[...] permite o uso de diversas técnicas e instrumentos de coleta de dados. Ela não se limita apenas ao estudo das relações dos indivíduos de uma comunidade *on-line*, pois se estende, também, às condições institucionais como influenciadores diretos da pesquisa. [...]”. (CAVALCANTI, 2020, p. 44). Por meio da respectiva orientação, conseguimos empreender diferentes pensamentos e relacionar a participação do professor-tutor, entre o espaço virtual e o presencial, no processo de formação de professores a partir do campo epistemológico em questão.

Ainda segundo Cavalcanti (2000) a netnometodologia objetiva esclarecer o propósito das atividades realizadas pelos participantes na plataforma. Ainda de acordo com essa estudiosa, os dados podem ser produzidos mediante o uso de questionário virtual, entrevista via internet, como o Meet, e entre outras técnicas. Portanto, o que percebemos é que a “Educação e tecnologias vêm caminhando juntas e ampliando as possibilidades pedagógicas que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. [...]”. (FRANÇA-CARVALHO; CAVALCANTI, 2021, p. 9). Diante do exposto, concordamos com as autoras França-Carvalho e Cavalcanti (2021) ao considerarem oportuno o desenvolvimento da netnometodologia no período pandêmico. Por conseguinte, utilizamos considerações da netnometodologia, bem como pensamentos do estudo de caso descrito em seguida.

1.1.2 Estudo de caso

Diante do que foi exposto, propusemos aliar com alguns direcionamentos do estudo de caso. Nesse sentido, concordamos com Meksenas (2011, p. 118 e 119) ao descrever que esse é “[...] definido como um método de pesquisa empírica que conduz uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. [...]”. Conforme o autor, a análise diz respeito ao entendimento apresentado pelos participantes em relação a si, aos acontecimentos e as

experiências com as pessoas, enquanto a unidade refere-se a parte ou grupo que será direcionada os esforços da investigação.

Tal posicionamento combina com a proposta em foco, pois a nossa perspectiva alinha-se com a ideia de caracterizar a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD, enquanto colaborador na formação de professores.

Nesse sentido, “uma importante característica desse método em pesquisa empírica é a sua *flexibilidade*, isto é, a possibilidade de, em seu transcurso, alterar os procedimentos da investigação. [...]”. (MEKSENAS, 2011, p. 121). Essa consideração foi relevante durante a nossa escolha, pois em decorrência das exigências de cuidados perante a pandemia, exemplificado pelo distanciamento social, era necessário a princípio, um direcionamento adaptável diante de outras possíveis mudanças, talvez influenciado ainda pela covid-19 ou por outras doenças, como a gripe.

Com esses posicionamentos, fomos em busca de técnica de produção de dados oportunizada por esse método. Segundo Yin (2015, p. 107) “a evidência do estudo de caso pode vir de várias fontes. [...]: documentação, registros em arquivo, entrevistas, [...]. Cada fonte está associada com uma série de dados ou evidências. [...]”. Entretanto, optamos em nossa análise, focar na entrevista.

As entrevistas permitem aos participantes da pesquisa, descrever seus pensamentos e reflexões, e oferecem ainda ao entrevistado, a oportunidade de direcionar a abordagem a partir de detalhes estruturados e definidos por eles, no decurso do diálogo. Mas para isso, é interessante variados cuidados, dentre esses, um ambiente adequado.

Nos aproximamos ainda do estudo de caso em que envolve a observação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse contexto, Bogdan e Biklen (1994) enumera algumas situações presentes, ou seja, um espaço característico, uma equipe particular e a prática ou dinâmica do espaço.

Embasados em pensamentos, ora referenciado nos autores supracitados, consideramos alguns pré-requisitos para estar presente em nosso estudo. A pretensão é delinear as considerações da análise. A princípio elegemos: ser realizada na UESPI, pois o NIPEEPP já desenvolveu estudos nas demais IES públicas do estado que oferecem EaD; ser professor-tutor de licenciatura; e a quantidade de participantes deve corresponder ao número de Centros de Ciências da UESPI, ou melhor, 01 (um) professor-tutor presencial e 01 (um) professor-tutor a distância por Centro. Com esses indicativos, descreveremos a entrevista, enquanto técnica para produção dos dados.

1.2 Técnica para produção dos dados: entrevista

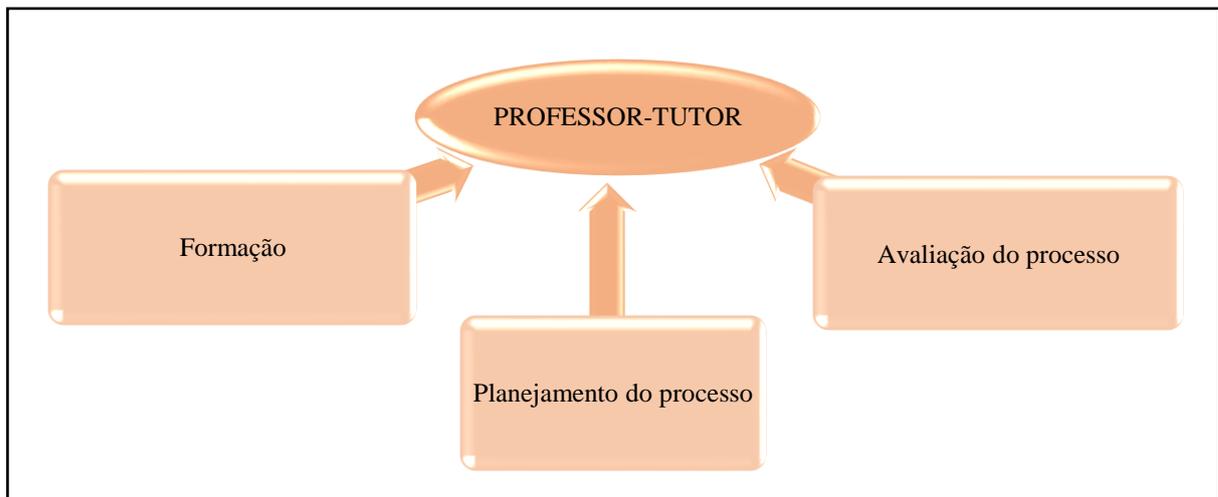
Para a organização dos dados, foi pensada e desenvolvida técnica com o objetivo de valorizar a reflexão tanto dos pesquisadores quanto dos participantes envolvidos no estudo. Nesse sentido, a condução da investigação teve a sua sistematização a partir de documento que orientasse o processo, em que esse apresentasse um relevante entendimento em relação a proposta da pesquisa, bem como acessível em tempo de desafio ocasionado pela pandemia. Portanto, estava inviável uma aproximação física entre pesquisador e participantes, em prol do cuidado da saúde desses. Destarte, a dinâmica para produzir os dados partiu inicialmente da aplicação do roteiro de entrevista, em que foram pensadas formas adequadas para a sua realização, para que obtivéssemos um material que propiciasse análises e reflexões. Para tanto, o referido instrumento a ser apresentado em sua especificidade, parte de ideias e considerações de diferentes estudiosos.

A entrevista foi uma técnica utilizada na pesquisa para a busca de diferentes conhecimentos relacionados aos professores-tutores do estudo. Na intenção de defini-la, recorreremos a alguns autores; conforme Taquette e Borges (2020, p. 95), “é um procedimento de coleta de dados que faz uso da palavra”; de acordo com Oliveira (2020), é um meio de investigação relevante que contribui na comunicação perante os envolvidos, com resultados pormenorizados; e para Gil (2019, p. 125-126), “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”. Em decorrência desses encaminhamentos iniciais que são esclarecedores, foi instigante tentar conhecer outras especificidades desse recurso que viabilizasse o diálogo com os participantes da investigação.

Nesse sentido, aproximamo-nos da entrevista narrativa, a qual “[...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 93). E mesmo com outras orientações, optamos em utilizar ideias referentes a esse direcionamento, para propor ao professor-tutor que, durante o processo de comunicação, ou melhor, no momento de responder à pergunta, ele era convidado a descrever com detalhes, realizar interpretações, citar exemplos e caracterizar a essência do questionamento, em que a premissa básica estava na liberdade de expor os pensamentos. Acreditamos que essa via e seus procedimentos escolhidos, enriqueceram os resultados.

Mas, em consequência de um cenário havido de doenças como a covid-19 e a gripe, foi necessário descartar a possibilidade de um momento presencial, para ser contextualizado de forma virtual. Com esse intuito, buscamos desenvolver reflexões sobre o texto: “‘Não estou com você, mas estou...’ Entrevistas face a face virtuais”. (HANNA; MWALE, 2019, p. 297). Diante desse referido artigo, os autores explicam sobre a utilização do Skype em investigação, em que é utilizada a entrevista, e enfatizam a projeção audiovisual, por meio da rede de dados. No entanto, propusemos o diálogo pelo Google Meet, enquanto canal de conversa por som e imagem amplamente usados em tempo de pandemia, bem como devido a nossa experiência em usá-lo cotidianamente. Com essas justificativas, descrevemos na **Figura 1** os eixos de ações abordados na entrevista.

Figura 1 – Ações contextualizadas



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

A entrevista (ver **Apêndice B**) foi colocada em prática a partir do seguinte decurso: convite → orientações e informes → entrevista → gratulações. Mas, para nos situarmos, conheceremos na sequência uma descrição sobre a UESPI e o NEAD, enquanto espaço de desenvolvimento da pesquisa.

1.3 *Lócus* de realização da pesquisa

A UESPI, instituição na qual foi realizada a investigação, tem a sua Reitoria localizada no *Campus* Poeta Torquato Neto, com endereço na rua João Cabral, Nº 2231, Bairro Pirajá, Teresina. A instituição apresenta os seguintes dados relacionados às Licenciaturas, conforme o **Quadro 1**.

Quadro 1 – Dados das Licenciaturas da UESPI

ORDEM	CURSOS REGIME REGULAR	PROFESSORES	ESTUDANTES	CIDADES CONFORME <i>SITE</i> INSTITUCIONAL EM RELAÇÃO AOS CURSOS											
				Bom Jesus	Campo Maior	Corrente	Florianópolis	Oeiras	Parnaíba	Picos	Piripiri	São Raimundo Nonato	Teresina - Clóvis Moura	Teresina - Torquato Neto	Uruçuí
01	Ciências Biológicas	50	369		x	x	x		x	x		x		x	
02	Ciências Sociais	19	140						x					x	
03	Educação Física	22	227				x			x				x	
04	Filosofia	10	59						x						
05	Física	23	171								x			x	
06	Geografia	31	378		x		x					x	x	x	
07	História	59	719		x		x	x	x			x	x	x	
08	Letras/Espanhol	09	96											x	
09	Letras/Inglês	20	194						x		x			x	
10	Letras/Português	79	736	x			x	x	x	x	x		x	x	
11	Matemática	26	255					x					x	x	
12	Pedagogia	130	1245	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
13	Química	20	207								x			x	

Fonte: Dados da pesquisa, 2022; UESPI (2021).

Esse quantitativo demonstra a UESPI em números, em relação aos Cursos de formação de professores, no período regular. No tocante ao PARFOR/UESPI, vejamos alguns dados no **Quadro 2**.

Quadro 2 – Dados do PARFOR/UESPI

ORDEM	CURSOS REGIME PRESENCIAL ESPECIAL	ESTUDANTES	CIDADES CONFORME <i>SITE</i> INSTITUCIONAL EM RELAÇÃO AOS CURSOS
01	Educação Física	243	Água Branca, Anísio de Abreu, Beneditinos, Bom Jesus, Campo Maior, Corrente, Fronteiras, José de Freitas, Oeiras, Paulistana, Piracuruca, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, União e Valença
02	Geografia	25	Barras, Bom Jesus, Castelo do Piauí, Corrente, José de Freitas, Luzilândia, Pedro II, Piripiri, Teresina, Uruçuí e Valença
03	História	35	Luzilândia, São João do Piauí, Teresina e Uruçuí
04	Letras/Português	40	Canto do Buriti, Paulistana, Picos, Piracuruca, União e Uruçuí
05	Matemática	33	Anísio de Abreu, Campo Maior, Canto do Buriti, Corrente, Curimatá, Esperantina, Fronteiras, Luzilândia, Pedro II, Picos, Piracuruca, São João do Piauí e União
06	Pedagogia	249	Água Branca, Beneditinos, Campo Maior, Corrente, Curimatá, Floriano, José de Freitas, Pedro II, Luzilândia, Oeiras, Parnaíba, Picos, Piracuruca, Piripiri, São João do Piauí, Teresina, Uruçuí, Valença e Paulistana

Fonte: Dados da pesquisa, 2022; UESPI (2021).

A respectiva quantidade apresentada no **Quadro 2** refere-se ao regime presencial especial. Ademais, essa universidade foi escolhida enquanto local para o desenvolvimento da pesquisa, pelo motivo de completar o mapeamento de todas IES públicas do estado piauiense e pela capilaridade significativa na EaD. É nesse espaço, precisamente ao lado do Palácio Pirajá, que se encontra o NEAD. Vejamos então a **Figura 2** que ilustra a estrutura física do Núcleo.

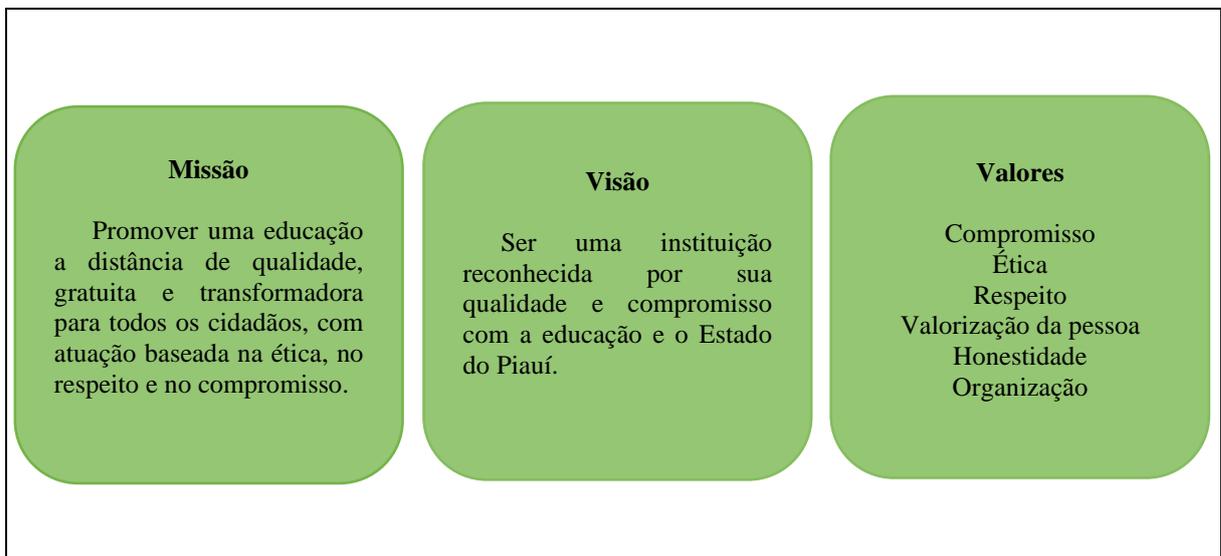
Figura 2 – Apresentação do prédio do NEAD

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Após essa ilustração do Núcleo, partimos para a historicidade. Conforme UAPI (2017), a EaD nessa IES tem sido desenvolvida desde 2006, em decorrência de um edital do governo federal, no qual houve a participação da UESPI em colaboração com a UFPI. Diante da ocasião, foram dispostas para a sociedade 500 (quinhentas) vagas para o Bacharelado em Administração divididas em 09 (nove) polos. (UAPI, 2017). De acordo com essa referência, no ano de 2008, a instituição logrou êxito em um outro edital para poder oferecer Cursos no âmbito da EaD, e no edital seguinte indicou a Licenciatura em Letras/Espanhol, a princípio em 08 (oito) polos. “Assim, a UESPI/UAB, através do convênio nº 826014/2008, realiza o primeiro vestibular em novembro de 2008”. (UAPI, 2017, p. 12). Ainda conforme a respectiva autoria, ocorreram diferentes situações relevantes, como a disponibilização de outras Licenciaturas, e nesse corrente ano, ou seja, “[...] em 2010, o Conselho Universitário aprovou o Regimento Interno e instituiu o Núcleo de Educação a Distância da UESPI, disciplinando seu funcionamento e criando a estrutura organizacional necessária ao seu pleno funcionamento, [...]”. (UAPI, 2017, p. 13).

Ademais, o respectivo Núcleo busca desenvolver propósitos relevantes para contribuir na formação dos cidadãos. Nesse sentido, observemos, na **Figura 3** os princípios elencados por esse.

Figura 3 – Ideais do NEAD



Fonte: (NEAD, 2022).

Essas pretensões são empreendidas por um conjunto de pessoas, dentre esses, vários líderes do NEAD. Para conhecer os referidos participantes, apresentamos de forma sistematizada o **Quadro 3**.

Quadro 3 – Líderes do NEAD

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO
	Direção
01	Diretora Geral
01	Diretora Adjunta
01	Técnica de apoio administrativo
01	Auxiliar administrativo
	Coordenação Pedagógica
01	Coordenadora Pedagógica dos cursos de Graduação
	Coordenação de Tecnologia de Informação e Comunicação - CTIC
01	Coordenador
01	Programador
01	Web Designer
	Assessoria de Comunicação - ASCOM/UESPI
01	Chefe
	Coordenação de Projetos e Documentação - COPDOC
-	
	Coordenação Administrativo Financeiro - CAF/ASF
01	Coordenador Financeiro
01	Assessora financeira e fiscal de contrato
01	Auxiliar administrativa

Fonte: (NEAD, 2022).

O respectivo grupo, ora descrito no **Quadro 3** juntamente com o coordenador de cada polo, professores formadores, professores-tutores, equipes de apoio e estudantes, perfazem também a dinâmica da EaD sistematizada pela UESPI. Compreendemos a relevância da participação de todas essas pessoas, em prol da qualidade do processo ensino e aprendizagem da educação em foco.

Nesse sentido, é relevante que o professor-tutor conheça os respectivos líderes e suas atribuições, para ser possível agir em caso de eventual necessidade. Portanto, a ideia busca agilizar as tratativas inerentes as diferentes situações encontradas. A partir desses conhecimentos, podemos situar em quantidade, no **Quadro 4** alguns desses representantes de acordo com o Curso de Graduação ofertado pelo NEAD.

Quadro 4 – Quantidades diversas por Cursos de Licenciaturas ativas do NEAD

REFERÊNCIA PARA PESQUISA DE ACORDO COM OS CENTROS DE CIÊNCIAS DA UESPI	CURSOS DO NEAD	POLOS CONFORME EDITAL	PROFESSORES FORMADORES	PROFESSORES-TUTORES		ESTUDANTES
				PRESENCIAL	A DISTÂNCIA	
CCHL	História	06 Alegrete do Piauí, Marcos Parente, Paes Landim, Santa Cruz do Piauí, São João do Piauí e Simplício Mendes	19	06	06	188
	Letras/Espanhol	05 Alegrete do Piauí, Esperantina, Marcos Parente, Pedro II e Santa Cruz do Piauí	54	04	05	133
	Letras/Inglês	06 Bom Jesus, Corrente, Esperantina, Monsenhor Gil, Piracuruca e Uruçuí	52	06	06	210
	Letras/Português	06 Anísio de Abreu, Castelo do Piauí, Elesbão Veloso, Gilbués, Picos e Santa Cruz do Piauí	14	06	06	169
CCN	Matemática	06 Altos, Itainópolis, Luís Correia, Pio IX, Redenção do Gurguéia e Simões	15	06	06	212
CCECA	Pedagogia	–	–	–	–	–

Fonte: Dados da pesquisa, 2022; UESPI (2020a).

Esses números demonstram a realidade da EaD na IES. Ressaltamos que o Curso de Licenciatura em Pedagogia está com dados ausentes pelo fato de que as turmas foram concluídas. Seguidamente, para enfatizar o objeto de estudo, são apontados os professores-tutores que participaram da pesquisa.

1.4 Participantes da investigação

Em decorrência do foco do trabalho ser o professor-tutor da EaD, entendemos que o processo da pesquisa deveria compreender tanto o professor-tutor a distância quanto o professor-tutor presencial. Para tanto, houve a necessidade de determinar os critérios de seleção que melhor representassem o grupo delimitado.

Nesse sentido, vislumbramos a pretensão de inserir na investigação os professores-tutores a partir de alguns Cursos disponíveis no NEAD, que juntos totalizam 06 (seis) Licenciaturas, conforme demonstra o **Quadro 4** ora exposto. Com esse direcionamento, elegemos enquanto recorte a ideia de considerar 01 (um) grupo de professores-tutores composto por 01 (um) professor-tutor presencial e 01 (um) professor-tutor a distância de acordo com os Centros de Ciências da UESPI. Nesse sentido, o quantitativo a priori seriam 02 (dois) representantes do CCHL, bem como a mesma quantidade do CCN e CCECA, com um total de 06 (seis) participantes.

No entanto, durante o período da pesquisa de campo, fomos informados sobre os Cursos que estavam com turmas, que pertenciam somente ao CCHL e CCN. Logo, o trabalho passou a compreender a participação de 04 (quatro) tutores para a produção dos dados. Diante desse contexto, tentamos nos aproximar dos possíveis participantes. Na oportunidade, foi necessária a utilização de variadas ações: contatos presencial e virtual com a coordenação do NEAD; envio de *e-mail* para as coordenações dos Cursos de Licenciaturas ativas; mensagens por aplicativos para colegas do Curso de Doutorado em Educação e outros que poderiam estar na tutoria da EaD; e ligações para coordenadores de diferentes polos.

Esses momentos de comunicação nos permitiu o acesso a todos os participantes necessários de forma fracionada, isto é, após o envio do *e-mail* para as coordenações das Licenciaturas, obtivemos inicialmente o retorno dos contatos de professores-tutores do Curso de Letras/Espanhol. A partir desse contexto, enviamos o convite para eles via endereço eletrônico. Após o aceite, partimos para o diálogo por ligação, com o intuito de novamente nos apresentar, descrever o estudo juntamente com o passo a passo do trabalho, reafirmar a importância da participação do professor-tutor para a pesquisa e agendar o início da investigação. Nesse momento, preenchemos o acesso aos professores-tutores provenientes do Curso que pertence ao campo do CCHL.

Concomitantemente e por meio do WhatsApp, conversamos com 02 (dois) companheiros do Doutorado que se propuseram a nos ajudar nesse processo de encontrar os participantes. Nesses vai-e-vem de mensagens, 01 (um) informou que havia saído do NEAD, mas que estava no aguardo da resposta de alguns professores-tutores. O outro indicou que no momento é o coordenador de polo e que buscava os participantes. Pelo Instagram, dialogamos com 01 (um) parceiro da época de tutoria da UFPI, mas esse sinalizou que há alguns dias havia encerrado a atividade enquanto professor-tutor do Núcleo. Nesse entremeio, havíamos conseguido a participação dos professores-tutores citados, e fazia-se indispensável o acesso daqueles que perfazem a Graduação em Matemática.

Foi então que conseguimos o contato pela internet de alguns coordenadores de polo, e diante de inúmeras ligações, encontramos 02 (dois) professores-tutores que estavam aptos a participar. Ainda por ligação, seguimos o mesmo direcionamento de apresentação do estudo com os professores-tutores de Letras/Espanhol, porém dessa vez foi o nosso primeiro contato. Nesse momento, discorremos a proposta e em decorrência das respostas serem positivas, foi possível o agendamento da próxima fase. Recordamos que, durante essa trajetória, a coordenação de Matemática nos enviou a relação dos contatos de professores-tutores. O interessante dessa dinâmica é que os participantes do CCHL advêm de um mesmo polo, mas poderiam advir de Cursos e polos diferentes, por exemplo, professor-tutor presencial de Letras/Espanhol do polo “A” e professor-tutor a distância de História do polo “B”. E os representantes do CCN são de único polo, todavia seriam permitidos de polos diferenciados.

Nesse sentido, a comunicação com os professores-tutores foi prosseguida a partir do envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e devolução com os devidos preenchimentos. Mediante o recebimento desse documento, eram acordados ou confirmados a data e horário do encontro virtual para a continuidade do estudo. Nesse sentido, foram realizadas 03 (três) sessões por professor-tutor via Google Meet, exceto 01 (um) professor-tutor que foi necessária mais 01 (uma) sessão, com o total de 13 (treze) momentos ordenados, a partir de 01 (um) encontro para o preenchimento do questionário e os seguintes para o desenvolvimento da entrevista. Diante dessa ideia e para uma organização do texto, optamos pela apresentação da produção oral no **Capítulo 5**. Ademais, as considerações relatadas no Google Forms foram alocadas nesse subitem, conforme podem ser conhecidas de forma panorâmica no **Quadro 5**.

Quadro 5 – Caracterização dos professores-tutores participantes da pesquisa

PROFESSOR-TUTOR PRESENCIAL (CCN)	PROFESSOR-TUTOR A DISTÂNCIA (CCN)
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo masculino e com idade entre 30 a 35 anos; • Reside no Piauí; • Licenciado em Física - UFPI (2008 - 2012); • Licenciado em Matemática - IFPI (2013 - 2017); • Desde 2010 na carreira docente; • Especialista em Ensino de Matemática no Ensino Médio; • Professor efetivo; • Salário entre R\$ 2.500,00 e R\$ 3.000,00; • Renda familiar entre R\$ 2.600,00 e R\$ 3.100,00; • Transporte: motocicleta, e reside com 02 (duas) pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo masculino e com idade entre 25 a 30 anos; • Reside no Maranhão; • Bacharel em Matemática - UFPI (2010 - 2014); • Licenciado em Matemática - Faculdade de Tecnologia Machado de Assis (2017 - 2019); • Desde 2016 na carreira docente; • Mestre em Matemática; • Professor substituto; • Salário entre R\$ 6.000,00 e R\$ 6.500,00; • Renda familiar entre R\$ 9.600,00 e R\$ 10.100,00; • Transporte: carro, e reside com 01 (uma) pessoa.

PROFESSOR-TUTOR PRESENCIAL (CCHL)	PROFESSOR-TUTOR A DISTÂNCIA (CCHL)
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo masculino e com idade entre 35 a 40 anos; • Reside no Piauí; • Licenciado em Letras/Espanhol - UESPI (2006 - 2010); • Desde 2007 na carreira docente; • Especialista em Ensino de Língua Espanhola; • Professor efetivo; • Salário entre R\$ 9.000,00 e R\$ 9.500,00; • Renda familiar entre R\$ 10.600,00 e R\$ 11.100,00; • Transporte: carro, e reside com 01 (uma) pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo masculino e com idade entre 25 a 30 anos; • Reside no Piauí; • Licenciado em Letras/Espanhol - UESPI (2012 - 2016); • Desde 2013 na carreira docente; • Especialista em Linguística, Literatura e Ensino - Instituto de Ensino Superior Múltiplo; • Mestre e doutorando em Letras - ambos na UFPI; • Professor substituto; • Salário entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.500,00; • Renda familiar entre R\$ 4.000,00 e R\$ 4.500,00; • Transporte: carro, e reside com 00 (zero) pessoa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

De acordo com a caracterização, compreendemos que mediante o quantitativo de anos trabalhados na docência, que varia de 6 (seis) a 12 (doze) anos, os professores-tutores contabilizam experiências em relação a prática pedagógica. Além disso, ao considerarmos a formação, percebemos o quanto os professores-tutores primam pela valorização dessa categoria em prol do conhecimento, pois alguns contemplam a especialização e outros estão em nível *stricto sensu*. E no que se refere a outras experiências profissionais, é notório, também, que esses se dedicam a área educacional, por meio da profissão docente, ou seja, em alguns casos enquanto professor efetivo e os demais substitutos. Esse contexto, remete a possível ideia, de que esses colaboradores oferecem e podem oferecer contribuições relevantes na formação de professores, desde que tenham condições e suportes necessários para exercer suas atividades.

Tais informações podem nos indicar uma considerável qualidade na ação pedagógica dos participantes a ser refletido posteriormente no capítulo da empiria. Para ajudar nesse entendimento, vejamos a sistematização utilizada para análise dos dados.

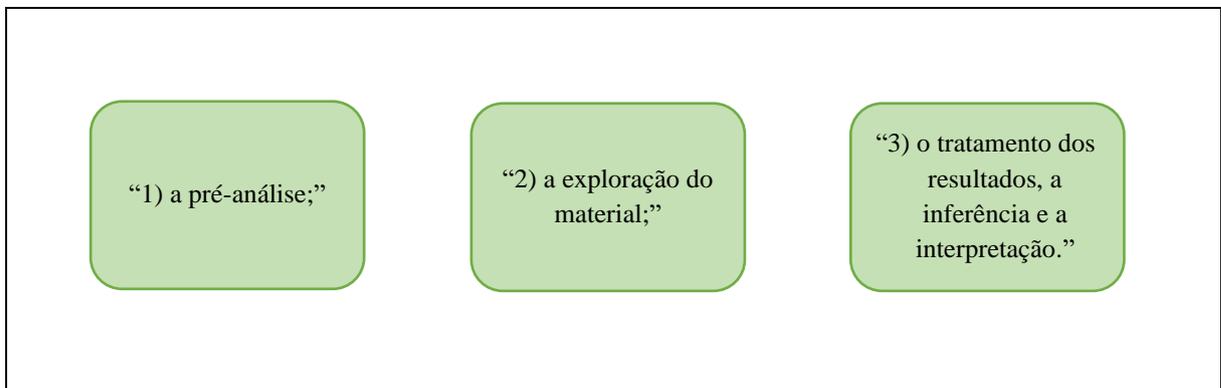
1.5 Análise dos dados

Ao considerarmos a importância dos professores-tutores para a investigação, bem como dos resultados para serem descritos na Tese, fez-se imprescindível o cuidado em relação aos dados produzidos ao longo do acompanhamento desses participantes. A priori, haviam sido elencadas as orientações para a análise, as quais foram sistematizadas a partir do que foi experienciado em cada resposta apresentada e nas diferentes reflexões proporcionadas após as transcrições dos áudios. Para alcançarmos esse resultado, foi necessário utilizar nesse processo, algumas ideias da análise de conteúdo e da hermenêutica, a serem refletidas nessa ordem.

1.5.1 Análise de conteúdo

Para conhecer essa sistematização, buscamos nos aproximar dos relatos de Bardin (1977). De acordo com essa autora, a análise de conteúdo é compreendida enquanto agrupamento de procedimentos utilizados em relação a enunciados ou linguagens. No seu escrito, é perceptível a valorização da palavra “[...] *inferência*”. (BARDIN, 1977, p. 9). Para Michaelis (2022), esse vocábulo indica “ato ou efeito de inferir; conclusão, ilação, indução. [...] Operação por meio da qual se chega a uma conclusão ou se faz um raciocínio lógico com base em evidências circunstanciais e em conclusões já tidas como verdadeiras, e não com base na observação direta”. Conforme essa autoria, o termo decorre da seguinte composição: “*der da alt do lat inferens, -ntis+ia², como fr inférence*”. (MICHAELIS, 2022). A partir desse contexto de compreensão, analisamos nas falas dos professores-tutores os indicativos que nos dessem suportes para as considerações. Ainda conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo apresenta em sua composição maneiras para a apreciação das mensagens. Na próxima indicação, ou melhor, na **Figura 4** é contemplada os estágios desse conhecimento.

Figura 4 – Estágios da análise de conteúdo



Fonte: Sistematizada pelo Autor, a partir de Bardin (1977, p. 95).

Para Bardin (1977) são contemplados no primeiro estágio o processo de ler os registros; separação desses escritos de acordo com diferentes parâmetros; definição de suposições e intenções; apresentação e regularidade da ideia; e organização ou disposição do que será analisado. Referente ao segundo estágio, Bardin (1977, p. 101) descreve sobre a “codificação, desconto ou enumeração, [...]” de acordo com diretrizes, e no que tange ao terceiro estágio, considera-se que as respostas sejam estruturadas, bem como apresentadas por meio de imagens e outros, e com as reflexões da investigação. (BARDIN, 1977).

Com esse aporte de direcionamento, partimos para a prática. Entretanto, o nosso objetivo difere de seguir ponto a ponto as orientações descritas, mas utilizar algumas considerações que norteassem a referida investigação com cientificidade, clareza e resultados em prol da sociedade que usufrui e poderá alcançar diversos avanços em relação a EaD, em específico referente à cultura pedagógica dos professores-tutores. Nesse sentido, iniciamos pela transcrição e conferência dos conteúdos dos áudios, em que os registros puderam ser transcritos e ordenados na sequência da entrevista. Em seguida, foram realizadas várias leituras para rememorar a apresentação dos participantes, apropriar-se dos conteúdos relatados e escolher os contributos. Logo após, elencamos a “[...] categorização”. (BARDIN, 1977, p. 117).

Para esta, “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”. (BARDIN, 1977, p. 118). Consideramos relevante, também, a orientação de Franco (2005) em que as categorias podem ser a princípio elaboradas – na qual, elas são indicadas, e as categorias que são ausentes de um delineamento – ou seja, surgirão a partir do registro. Esses pensamentos contribuíram no desenvolvimento das duas categorias analisadas neste estudo.

Tais indicativos nos encaminhou pelo processo de analisar os dados. Além disso, algumas ideias foram somadas a diferentes conhecimentos interpretativos advindos da hermenêutica. (GADAMER, 2000).

1.5.2 Hermenêutica

A priori, partimos em busca do significado da palavra hermenêutica para a sistematização dos conhecimentos da investigação. Nesse sentido, Michaelis (2022) define-a enquanto “conjunto de preceitos e/ou técnicas para a interpretação de textos religiosos e filosóficos, especialmente dos textos sagrados. [...] Interpretação do sentido das palavras” e posteriormente complementa que ela advém do “*gr hermēneutikē*”. (MICHAELIS, 2022). Esses esclarecimentos iniciais apontaram um possível caminho para nossas análises, pois justificamos o fato de ser indispensável a compreensão dos dados produzidos a partir da entrevista com os professores-tutores. Em seguida, partimos para outras leituras sobre a temática e utilizamos enquanto referências Minayo (2014), e posteriormente, Gadamer (2000). Diante dos pensamentos abordados por esses estudiosos, conseguimos nos apoiar em considerações que contribuíram nos variados conhecimentos almejados e conseqüentemente refletidos para o desenvolvimento do estudo.

Para compor esse diálogo, Minayo (2014, p. 328) ressalta que “a *hermenêutica* funda-se na *compreensão*. [...]”. Nessa perspectiva, refletimos que tal pretensão poderia nos direcionar ao nosso objetivo. Ademais, buscamos conhecer relatos de outro estudioso da área, ou seja, Gadamer (2000).

Diante de alguns artigos do referido autor, verificamos que o texto intitulado – Sobre o círculo da compreensão, Gadamer (2000, p. 147) reflete que “compreender significa, primariamente, saber a que se ater sobre ‘a coisa’, e só secundariamente: isolar e compreender a opinião do outro como tal. A primeira de todas as condições hermenêuticas é, pois, a compreensão da coisa, o ser envolvido na coisa mesma. [...]”. Perante esse relato, buscamos nos aproximar do ato de entendimento ou interpretação referente a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD, no qual foram necessários os conhecimentos que apresentassem o professor-tutor, ou melhor, uma caracterização a respeito da sua atividade, assim como, os limites das suas atribuições na tutoria e a viabilidade de práticas.

Mas para continuar a interpretar os resultados foram necessárias reflexões com base em outras ideias do pesquisador ora citado, ou seja, para ele, o entendimento é iniciado no momento em que percebemos uma situação relevante, nesse sentido, esse é o fato primordial no contexto da hermenêutica. No entanto, Gadamer (2000) alerta sobre os possíveis julgamentos antecipados. Portanto, esses direcionamentos nos ajudaram perante os esclarecimentos do contexto encontrado, ambos advindos dos dados produzidos.

Após a essas considerações, propomos um diálogo sobre alguns movimentos relacionados a desenvoltura da EaD. Assim, no próximo capítulo, elencamos conhecimentos em relação a esse campo epistemológico enquanto sistemática formativa de professores.

2

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA FORMATIVA



2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA FORMATIVA

[...]. Significa que o processo formativo está se ajustando a uma nova epistemologia da prática [...]. (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 209).

Aliada ao modelo presencial, a EaD tem se firmada diante da sociedade, enquanto desenvolvimento de formação, como apresenta França-Carvalho (2007). Essa perspectiva pode ser observada com a disponibilização de publicidades e propagandas de Cursos de Graduação e Pós-Graduação lato sensu no PI, bem como no Brasil, isto é, houve um alargamento educacional com o advento de variadas faculdades com tal proposta. Perante esse fato, recordamos que por volta de 2012, em Teresina, tínhamos algumas IES públicas acessíveis aos diversos grupos sociais, por meio do ensino presencial. Durante a passagem dos anos, cursar a Graduação a distância com o uso do computador e outros aparelhos eletrônicos tornou-se uma realidade presente, e talvez acentuada, com o surgimento da pandemia.

Com efeito, os desafios na área educacional tornaram-se visíveis, ou seja, professores e estudantes tiveram que se adaptar a uma nova realidade imposta por um vírus. Nesse sentido, compreendemos que as tecnologias são essenciais há anos, mas ainda nos deparamos com escolas sem laboratório de informática e universidades com quantidade reduzida de computadores disponíveis para a comunidade. E a situação apresenta outras vertentes, se for analisado o acesso à internet, uma vez que houve a necessidade de entrega de *chip* telefônico para alguns dos estudantes da Educação Básica para conseguirem acessar *site* e aplicativo indispensáveis para o desenvolvimento do estudo. Essas exemplificações são para ilustrar que se as tecnologias educacionais fossem valorizadas, possivelmente os impactos ocasionados pelo distanciamento social seriam passageiros, com limitada perda de objetos de conhecimentos propostos para serem desenvolvidos durante o processo de ensino e aprendizagem, ambos essenciais para a transformação de situações indesejadas socialmente.

Após essa contextualização, podemos focar especificamente na EaD, na tentativa de desbravar os relevantes conhecimentos sobre essa, bem como as contribuições na formação do cidadão. Para tanto, continuamos com a abordagem da temática, na qual intitulamos de Conceituando a Educação a Distância, onde serão apresentadas diferentes considerações, e logo após, na Educação a Distância: história e legislação, dedicar-nos-emos a percorrer o desenvolvimento desse campo epistemológico, com o intuito de vislumbrar determinadas leis. Posteriormente, apresentaremos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação: ferramentas da Educação a Distância, e depois, apontaremos Considerações sobre a Universidade Aberta do Brasil. Assim, convidamos a refletir algumas ideias da EaD.

2.1 Conceituando a Educação a Distância

Para dialogarmos sobre a EaD, é oportuno descrever inicialmente, em termos, gerais a Educação. Para tanto, recorremos a Arénilla *et al.* (2001), que a descreve como atuação de um grupo de pessoas de um determinado tempo, em relação a outras, na qual essas pertencem a diferentes fases da vida, com o intuito de que possam participar de um coletivo social. Tais autores fazem um passeio sobre a temática, e explanam que “[...] em vez de sua verdadeira etimologia (*educare*, alimentar, educar), os humanistas preferem a de *educere* (fazer sair, tirar para fora), associando assim no mesmo conceito as significações de criação e de instrução”. (ARÉNILLA *et al.*, 2001, p. 168). Nós partimos da ideia que a Educação, ao ser desenvolvida entre os participantes, seja um ato ético, acolhedor e democrático, com base na inclusão do cidadão, bem como se apresente emancipatória, libertadora e transformadora, como ressalta Freire (1996).

Em relação ao termo distância, Michaelis (2022) descreve o significado como “[...] grande extensão de espaço que separa duas pessoas, dois objetos ou dois lugares; lonjura”, e ainda apresenta “*lat distantia*”, enquanto origem etimológica. Compreendemos, também, que a distância entre professor, professor-tutor e estudante, poderá ser reduzida pela comunicação, com o objetivo de promover a interação entre ambos e resolver possíveis necessidades que surgem durante o desenvolvimento educativo. Essa ideia inicial apresenta a pretensão de refletir no envolvimento dessa equipe pertencente ao contexto em análise.

A partir dessas considerações, podemos nos aproximar do conceito de EaD. Para Maia e Mattar (2007, p. 6), “a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Diante dessa definição, interpretamos que esse planejamento pedagógico, quando dialogado ou produzido entre os integrantes da EaD, pretende permitir uma sistematização do processo de ensino e aprendizagem, com perspectivas para relevantes índices de satisfação em relação ao contexto estrutural do Curso e na organização educacional diária. Tais autores acrescentam que, nesse cenário, o professor e até os estudantes ocupam um ambiente diferenciado: “em muitos casos, a EaD é mesclada com encontros presenciais; quando os encontros presenciais são constantes, costuma-se chamar esse modelo de educação semipresencial”. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6). Esses complementam que professor e estudantes podem participar da aula em um determinado horário, por exemplo, em uma aula *on-line*, na qual essa situação é identificada como ação síncrona, e a assíncrona, quando fica dispensada a participação em um momento definido, e essa acontece em um relevante tempo do processo educacional.

Em seguida, tais estudiosos informam sobre a necessidade da sistematização do processo educacional pela instituição autorizada; para tanto, essa precisa ser regulamentada pelo governo federal quando se refere à Educação Superior, e “esse planejamento deve incluir, também, o acompanhamento e a supervisão da aprendizagem por professores tutores, apesar de muitas instituições acreditarem que a simples produção de um bom conteúdo seja a única função educacional”. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 7). Sobre os meios eletrônicos para desenvolver o ato de aprender, eles descrevem a utilização de instrumentos, como o uso do DVD e som, mas com o desenvolvimento de outros suportes, foi possível a interatividade entre estudantes e professor, ao invés de somente receber o objeto de conhecimento. Os autores dialogam também sobre a construção da independência do estudante com a EaD, tanto em relação ao momento e local da aula quanto na aprendizagem. De acordo com esses pesquisadores, tal contexto educacional proporciona o ensino àqueles que se encontram impossibilitados por alguma razão ou causa de estarem presente fisicamente em uma instituição.

Diante do termo EaD, Mattar (2014) indica que pesquisadores avaliam a nomenclatura, pois remete ao distanciamento. Esse autor reflete ainda, que “[...] uma expressão alternativa cada vez mais utilizada é *Educação Aberta e a Distância*. Outros autores preferem a expressão *Educação On-line*, que apontaria para a interatividade possibilitada pelas novas TICs. [...]”. (MATTAR, 2014, p. 4). Compreendemos que cada proposta apresenta a sua importância, mas continuamos a utilizar a EaD, pelo motivo de ser um termo consolidado.

Em busca de diferentes pensamentos, analisamos as contribuições de Moore e Kearsley (2013), que de uma forma direta apresenta a concepção primeira da EaD, em que estudantes e professores participam do processo a partir de lugares variados, de acordo com uma proposta de duração em que precisam de tecnologia para acontecer a interatividade. Tais pesquisadores explicam que o público ou os estudantes necessitam ser assistidos, pois eles encontram variados desafios. Moore e Kearsley (2013, p. 2) observam que “algumas pessoas usam a expressão ‘ensino a distância’ para descrever o que acontece do lado do aluno para interagir com um professor a distância, [...]”, no entanto, esses autores discorrem que a palavra educação está relacionada a ensinar e a aprender, bem como delineia a conexão entre professor e estudante. Posteriormente, argumentam ainda que “[...] além de ser uma expressão que incorpora outras, a educação a distância como um conceito é superior pelas seguintes razões: enquanto incorpora a aplicação de tecnologias, a educação a distância é um conceito multidimensional, [...]”. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 5). Essas profícuas reflexões, que se conectam, nos motivaram a buscar outros conhecimentos inerentes a esse campo epistemológico educacional em foco.

Ao revisitar a obra de Guarezi e Matos (2012), percebemos que essas descrevem sobre a existência de variadas definições relacionadas à EaD com base em diversos estudiosos, e para as autoras, as considerações relatam sobre o distanciamento e a utilização de tecnologias para interação entre professor e estudantes. Elas citam um avanço na definição a partir da interatividade presente no grupo, bem como a contribuição da tecnologia para permitir tamanha ação. Essas acrescentam também alguns atributos inerentes à EaD, tais como: a) independência – o estudante organiza o seu processo de estudar, que pode ser de acordo com suas escolhas, desde a forma, tempo e outros; que os participantes adultos se destacam em quantidade; e a existência da aprendizagem própria, por meio de documentos que contribuam para uma relevante compreensão; b) condução da informação – em tempo real ou por outros suportes; contribui com a participação de pessoas de diferentes lugares ou regiões; adaptável, em relação ao tempo, espaço e outros; e compreende uma quantidade considerável de estudantes; c) procedimentos acerca da tecnologia – por meio desses é possível manter o contato, bem como consultar os materiais; e o investimento é baixo para a IES e para os estudantes, exceto alguns recursos que necessitam de alta aplicação pela instituição.

Pensamos, também, sobre a complexidade abrangente do conceito da EaD. E nossa ideia é complementar os conhecimentos existentes para continuar com as reflexões. Esse diálogo sobre uma parcela da Educação contribui para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, no nosso caso, especificamente nos processos formativos. Diante disso, a formação de professores por meio da Graduação em Licenciatura tem buscado responder às exigências atuais da sociedade, ou seja, propõe considerações para a demanda educacional, em que alia EaD à educação presencial, cada uma com suas respectivas relevâncias. Complementamos que a nossa intencionalidade não é afirmar a soberania de alguma, mas refletir que ambas agregam ao cidadão diferentes potencialidades.

Compreendemos, ainda, a importância em apresentarmos um possível conceito sobre essa educação, que demonstre a nossa linha de raciocínio; para tanto, inferimos propostas que perfazem a EaD, com atenção as suas particularidades e intenções sociais. Nesse sentido, o respectivo contexto educacional apresenta proposta de acesso e continuidade na Educação Superior e que utiliza dos seus resultados para contribuir na melhoria da sociedade em relação ao conhecimento, formação, atividade e renda, enfim, no desenvolvimento profissional de professores, professores-tutores e estudantes, para que desenvolvam suas atividades com base nos saberes teórico e prático. Por conseguinte, a ideia proposta é fluída, e pode ser reconstruída a partir de outros princípios e parâmetros. E antes da apresentação do conceito criado, chamamos atenção para um conhecimento adicional.

A princípio, antecipamos a apresentação dos títulos de 02 (duas) obras acerca da educação sem distância. Ao folhear os estudos, e realizar uma breve leitura, foi possível obter outras ideias. Vejamos então a descrição deles, conforme explicitados no **Quadro 6**.

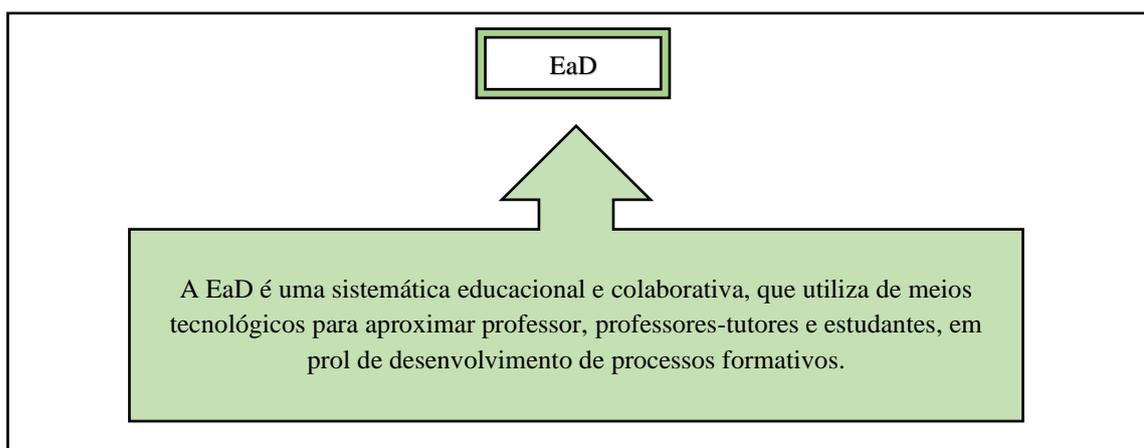
Quadro 6 – Obras sobre educação sem distância

AUTOR	TÍTULO DO LIVRO
Cará Jr. (2014)	Educação sem distância: efeitos de presença em cursos on-line
Tori (2017)	Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem

Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

Ambos os trabalhos apresentam um diálogo relevante e convidativo, que possivelmente poderá ser analisado após o transcurso do Doutorado. Outrossim, acrescentamos ideia de um dos livros ora citado, que descreve: “hoje, as tecnologias de redução de distâncias já estão incorporadas em nosso cotidiano”. (TORI, 2017, p. 33). Enquanto isso, e com satisfação em nosso estudo, apresentamos a nossa formulação do conceito em relação à EaD. As considerações podem ser acompanhadas na **Figura 5**.

Figura 5 – Conceito de EaD



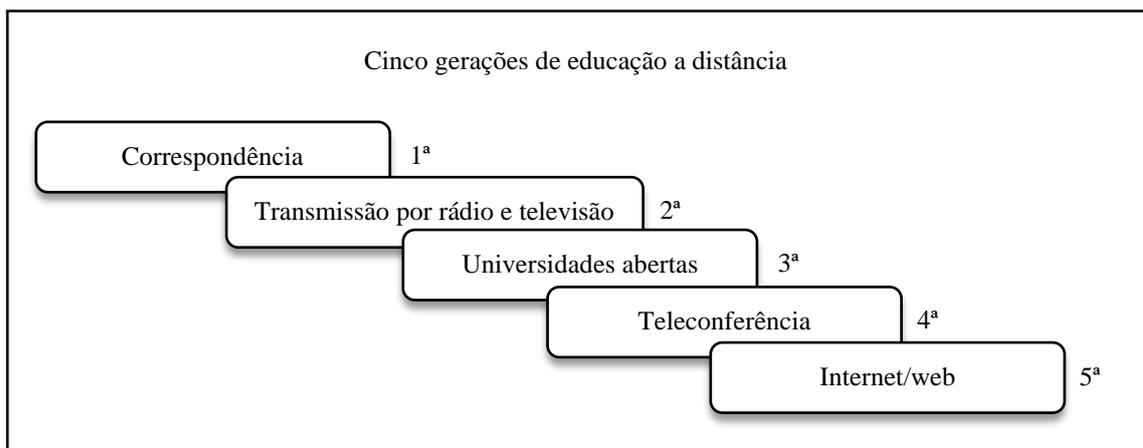
Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

Essa sugestão de conceito é a que utilizaremos durante o percurso do nosso trabalho. Tal ideia remete a conhecermos variadas situações, a exemplo, da história e legislação da EaD, refletidas a seguir.

2.2 Educação a Distância: história e legislação

Em um espaço e tempo, a sociedade experiencia uma história ou várias histórias, com fatos e acontecimentos que marcam ou demarcam o passado e/ou a realidade de um povo. E nesse processo, as leis são instituídas pelas autoridades, com o propósito de estabelecer determinadas ações ou restringir atitudes. A partir desse contexto, compreendemos que situações em um lugar e momento são balizadas pela legislação. Assim, buscamos com essa contextualização, especialmente no Brasil, apresentar sucessões de ideias que foram idealizadas e/ou praticadas em relação à EaD, ambas conforme as colocações dos autores da área, com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e na fundação da UAB. Mas, apresentamos inicialmente, na **Figura 6**, os diversos períodos em que houve situação em nível mundial, relacionada a EaD.

Figura 6 – Períodos referentes a EaD



Fonte: (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 34).

Essa imagem organizada pelos autores ajuda-nos a compreender o movimento da EaD a partir dos recursos tecnológicos utilizados. Em relação às considerações de Mattar (2014), esse apresenta uma outra concepção sobre a sistematização cronológica da EaD, pois, para ele, “é possível dividir a história da EaD em três grandes gerações: (1) cursos por correspondência; (2) novas mídias e universidades abertas; e (3) EaD on-line”. (MATTAR, 2014, p. 4). Esse complementa que a primeira ocorreu na metade do século XIX, a outra “[...] caracteriza-se pelo uso de novas mídias, como televisão, rádio, fitas de áudio e vídeo e telefone. Um momento importante nessa segunda geração é a criação das universidades abertas de educação a distância, influenciadas pelo modelo da Open Universit, fundada em 1969”. (MATTAR, 2014, p. 5). E a terceira, aproximadamente em 1995. (MATTAR, 2014).

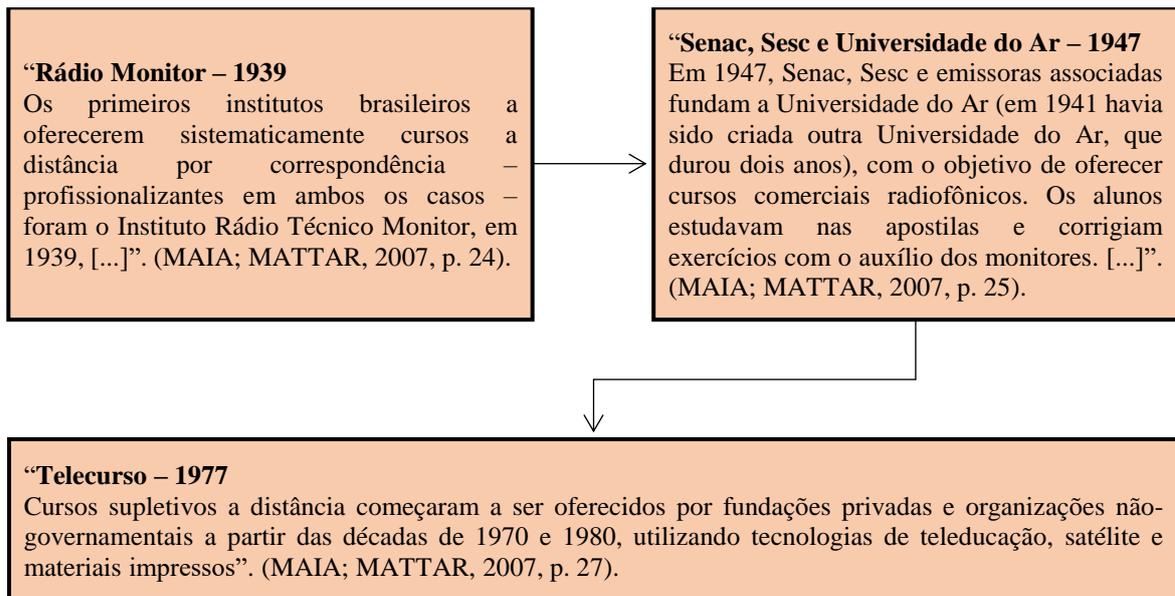
Especificamente na federação brasileira, e de acordo com Guarezi e Matos (2012), no início da década de 40, houve a utilização do suporte educativo de forma impressa, pelo Instituto Universal, o qual é uma das ações pioneiras da EaD no Estado. Nos anos 70, advindo de uma política nacional, o Projeto Minerva ofertou cursos direcionados para o primeiro e segundo graus com a utilização de ondas sonoras, para promover de forma rápida o progresso dos cidadãos. (GUAREZI; MATOS, 2012). Ainda com o posicionamento dessas autoras, é evidenciada, nos anos 90, a Universidade Federal do Mato Grosso com Graduação e Especialização na área de Educação, ambas ofertadas com ajuda do setor de EaD, bem como “[...] cursos em nível de pós-graduação por internet e por videoconferência, concebidos, desenvolvidos e executados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por meio do Laboratório de Ensino a Distância (LED)”. (GUAREZI; MATOS, 2012, p. 37).

Além disso, Guarezi e Matos (2012) acrescentam os seguintes feitos do governo federal: junto com a Fundação Roquette Pinto, organizou o projeto Um Salto para o Futuro, para formação dos docentes brasileiros; Secretaria Especial de Educação a Distância do MEC; TV Escola, que foi aliada à primeira situação apresentada anteriormente; Programa Nacional de Informática na Educação, que contribuiu em nossa Especialização citada na introdução deste; Projeto Proformação, que por meio de documentos impressos, colaborou no processo formativo de professores; e posteriormente, no século XXI, a Universidade Aberta. Para as pesquisadoras, “essas e muitas outras experiências que ocorrem hoje no Brasil, estão fazendo a EaD ganhar novas nuances. [...]”. (GUAREZI; MATOS, 2012, p. 38).

Buscamos outros fatos mediante Rosa (2016), ao explicar que o rádio foi utilizado por Pinto, na segunda metade da década de 30, como mecanismo educativo, e “no Brasil, o Movimento de Educação de Base (MEB), nos anos de 1960, conduzido pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), desenvolveu o processo de alfabetização nas regiões Norte e Nordeste do País, por meio da utilização do rádio. [...]”. (ROSA, 2016, p. 24). O autor acrescenta que esse feito foi finalizado com a intervenção política, mas com o advento da televisão no Brasil, na década de 50, houve novas ideias. Surgiram as emissoras de cunho educativo, e na primeira metade dos anos 70, o MEC promoveu a telecomunicação; e na década de 80, com a utilização em ascendência dos meios – áudio, imagem e impresso, ocorreu um relevante desempenho da educação em questão. (ROSA, 2016). Ademais, “[...] a partir de 1980, sobretudo com a incorporação da rede de satélite e da internet em 1990, a EaD passa a ser cortejada como modalidade ímpar na contribuição para a solução das várias lacunas educacionais acumuladas ao longo da história nacional. [...]”. (ROSA, 2016, p. 27). De fato, a conexão virtual contribuiu com o acesso de uma parcela de cidadãos aos direitos educacionais.

O direito de acesso a diferentes níveis que compreendem o processo educativo reflete no desenvolvimento das condições humanas, das mudanças de pensamentos e do alcance a variadas situações pela sociedade. Mediante o exposto, convém adicionar a essas ideias outros acontecimentos que se sucederam ao longo de algumas décadas, ambos representados na **Figura 7**.

Figura 7 – Acontecimentos históricos referentes a EaD



Fonte: Sistematizada pelo Autor, a partir de Maia e Mattar (2007).

Essas situações apresentadas juntamente com as que foram explanadas, nos ajudam a conhecer variados momentos representativos da EaD no país. Entendemos que algumas delas perduraram durante anos, e seus desenvolvimentos apresentam relações com a tecnologia disponível no período. Percebemos, ainda, que tais atitudes contribuíram para a formação do brasileiro, que diante de realidades tiveram a possível escolha desse campo epistemológico para a continuidade dos estudos. Perfaz também essa história, a formação para o exercício docente, bem como para o prosseguimento em adquirir novos conhecimentos. Observamos, nesse sentido, que cada projeto proporcionou sua parcela de colaboração para a sociedade, até alcançarmos o patamar que a internet permite. Além da relação histórica entre anos ou décadas e a tecnologia, tem-se a dinâmica social, que mediante as transformações em variados períodos, alguns cidadãos puderam ou continuam a experienciar situações que primam pelo desenvolvimento educacional no contexto em foco. Portanto, buscamos na **Figura 8**, representar esse caminho histórico que permite conhecermos tais diversificações de ideias e ações. Nesse sentido, vejamos.

Figura 8 – Caminho histórico sobre ideias e ações no âmbito da EaD

EVOLUÇÃO DA EAD						
CRITÉRIOS	DÉC. DE 40	DÉC. DE 50	DÉC. DE 60/ 70	DÉC. DE 80	DÉC. DE 90	ANOS 2000
Distância professor-aluno	Dispersão geográfica	Dispersão geográfica	Dispersão geográfica	Dispersão geográfica (ou não), possibilidade de aproximação mediada via rede telemática	Aproximação mediada via rede telemática e Internet	Aproximação mediada pelas TIC's
Instrumentos tecnológicos	Textos impressos ou escritos à mão	Predomínio da transmissão radiofônica e televisiva	Textos escritos, rádio, TV, vídeo, fita cassete, computador (multimeios)	Utilização conjugada de meios (telemática; multimídias)	Utilização de multimeios. Predomínio do uso da WEB, (E-mail e AVE)	Utilização das TIC's (e-mail, Chat, páginas web, fórum, mural eletrônico, videoconferência - satélite ou rádio -, tv a cabo)
Flexibilidade espaço e tempo	Flexibilidade de espaço. Prazos definidos	Estudo livre e/ ou em locais com recepção de rádio ou TV	Flexibilidade de espaço Prazos pré-definidos	Flexibilidade de espaço e tempo. Prazos flexíveis.	Flexibilidade de espaço e tempo. Prazos negociados.	Flexibilidade de espaço e tempo. Cronograma de conteúdos e atividades.
Informação e conhecimento	Lógica transmissiva	Lógica transmissiva	Lógica transmissiva	Possibilita a troca de informações e a construção de conhecimentos	Tendência a troca de informações e a construção de conhecimentos	Construção colaborativa de conhecimentos.
Memorização ou processo de construção de ideias	Foco na memorização dos conteúdos	Foco na memorização dos conteúdos	Memorização dos conteúdos transmitidos	Oportuniza a construção de ideias	Prioriza a construção de ideias	Foco nos debates em grupo e na construção colaborativa.
Comunicação síncrona e/ou assíncrona	Comunicação lenta e esparsa - assíncrona	Unilateral e assíncrona	Unilateral e assíncrona	Comunicação síncrona e assíncrona (tendência)	Comunicação síncrona e assíncrona	Comunicação síncrona e assíncrona (diversificação tecnológica).
Interação/ Interatividade	Interação assíncrona	Inexistente	Inexistente ou em alguns contatos presenciais com tutores	Possibilidade de diálogo interativo síncrono ou assíncrono e encontros presenciais	Aprendizagem com interatividade e diálogos interativos estudos presenciais	Criação de uma rede construtivista de construção e distribuição do conhecimento (com momentos presenciais e virtuais).
Formação (massa ou personificada)	Formação em massa	Formação em massa	Formação em massa com apoio de tutores	Possibilidade de formação personalizada	Formação personalizada com autonomia (tendência)	Formação personalizada, estimulando a autonomia, mediada por TICs.
Processo de Ensino	Ensino via material impresso	Ensino veiculado pelos meios de transmissão de informações	Ensino via material impresso e/ou multimeios	Ensinos via vários meios, considerando o aluno e suas necessidades	Ensino via vários meios, tendo como referência o aluno e suas necessidades	Utilização de técnicas, metodologias e ferramentas tecnológicas considerando perfil e necessidades do aluno.
Processo de aprendizagem	Auto - Aprendizagem individual	Auto-instrução individual	Auto - instrução individual/ coletiva	Aprendizagem individual e/ou grupo. Possibilidade de interação e interatividade.	Aprendizagem construída na interação e com interatividade	Aluno como principal responsável pela sua formação, interagindo com os demais e aprendendo de forma colaborativa.
Avaliação	Foco no resultado final	Foco no resultado final	Foco no resultado final	Possibilidade de avaliação processual/ formativa	Tendência de avaliação processual/ formativa	Tendência de avaliação continuada
Papel do professor	Produzir material escrito	Produzir material audiovisual	Corrigir atividades pré-estabelecidas Tirar dúvidas	Orientar atividades e tirar dúvidas dos alunos	Atender necessidades específicas dos alunos	Motivar e desafiar o aluno na aquisição de novos conhecimentos e reflexões.
Proposta do curso	Projetos instrucionais	Projetos instrucionais	Projetos instrucionais	Adequação ao público-alvo (possibilidade)	Projeto adequado ao público alvo (tendência)	Projeto focado nas necessidades regionais com tendência a formação de redes de cooperação acadêmica.

Fonte: (SILVA; LOPES, 2014, p. 21).

Por meio da **Figura 8**, compreendemos, a partir de vários focos, o processo de sistematização da EaD ocorrido durante décadas. E de forma explicitada nos tópicos – interação e formação, podemos observar a participação dos professores-tutores. Assim, intrínseca à sistematização histórica, faz-se necessário refletir, também, a LDB de 1996, especificamente os itens dos artigos que contemplam a EaD, conforme o **Quadro 7**.

Quadro 7 – A EaD presente na LDB 9394/96

ARTIGO	DESCRIÇÃO
Art. 32.	<p style="text-align: center;">Seção III Do Ensino Fundamental</p> <p>[...]. § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.</p>
Art. 36.	<p style="text-align: center;">Seção IV Do Ensino Médio</p> <p>[...]. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) [...]. VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p>
Art. 47.	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</p> <p>[...]. § 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.</p>
Art. 62.	<p style="text-align: center;">TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação</p> <p>[...]. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).</p>
Art. 80.	<p style="text-align: center;">TÍTULO VIII Das Disposições Gerais</p> <p>[...]. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento) (Regulamento) § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.</p>

	<p>§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.</p> <p>§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)</p> <p>§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:</p> <p>I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)</p> <p>II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;</p> <p>III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.</p>
Art. 87.	<p style="text-align: center;">TÍTULO IX Das Disposições Transitórias</p> <p>[...].</p> <p>§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)</p> <p>[...].</p> <p>II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;</p> <p>III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;</p>

Fonte: Sistematizado pelo Autor, a partir de Brasil (1996).

A partir da referida lei, identificamos o respaldo da EaD em prol da formação do cidadão, e precisamente no art. 62, é contemplada a importância das tecnologias para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores da educação. Diante desse direito, reafirmamos ainda que os professores necessitam conhecer esse campo, para que possam sistematizar outros caminhos durante o processo de ensino e aprendizagem, haja vista, as inúmeras estratégias educativas que podem ser desenvolvidas por meio delas. A ideia é promover o conhecimento, e para tanto, o contexto educacional deve oportunizar a relação com a inovação, desde a Educação Básica a Educação Superior.

Por outro lado, de acordo com Saraiva (2010), a origem do conjunto de leis voltadas para a EaD foi de ordem pública, em decorrência do seu crescimento. Refletimos, também, que devido à pandemia, e como consequência, o distanciamento social, é interessante que outros estudos reflitam se houve o aumento do interesse da sociedade em ofertar e participar de Curso em EaD, bem como analisar o comportamento dos professores, professores-tutores e estudantes diante dessa dinâmica. Enquanto isso, optamos em conhecer sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC.

2.3 Tecnologias de Informação e Comunicação: ferramentas da Educação a Distância

Na educação presencial, são utilizados diversos recursos para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem; dentre esses recursos, podemos citar a internet e o celular. Nessa mesma perspectiva, é relevante para a EaD o uso de instrumentos, como o computador e outros, para que aconteça a comunicação entre professor - professor-tutor - estudante. Ainda nesse contexto de interatividade, o século XXI tem se constituído enquanto período em que as relações sociais, especificamente em tempo de pandemia, exigiram várias transformações, tanto na criação de aplicativos, quanto na adaptação de outros, para que assim pudessem desempenhar as exigências do momento, configuradas pelo distanciamento entre as pessoas, e que a relevância esteja embasada na praticidade, economia e satisfação da população, em suas várias faixas etárias e atividades.

A partir dessa contextualização, podemos refletir a contribuição de Dias e Leite (2014, p. 83), em específico o capítulo “Tecnologias e mídias na Educação a Distância”, que conforme essas autoras, as que apresentam notoriedade nesse cenário são: “[...] o meio impresso, áudio e vídeo, rádio e televisão, teleconferência, conferência *web* e o computador com a interface *www*. O sucesso de um curso depende também do tipo de mídia e tecnologia utilizadas e de como elas são utilizadas”. (DIAS; LEITE, 2014, p. 83). As autoras acrescentam a esse contexto o *Google Apps*, ambiente virtual de aprendizagem, Moodle e tecnologias móveis. Além desses citados, podemos adicionar à lista o Instagram, enquanto rede social que reúne uma importante quantidade de participantes, é gratuito e oferece as oportunidades de ações *on-line* e ao vivo por meio da *live*, bem como o WhatsApp e o Zoom, ambos amplamente utilizados no período da pandemia para as atividades *home office*, mas que podem ser usados além do ensino remoto, como é o caso da EaD.

Para especificar a compreensão da temática, apresentamos o conceito de tecnologia. Para tanto, recorreremos a Kenski (2012), que inicialmente exemplifica os objetos, como o caderno, colher e outros, e posteriormente reflete sobre a utilização dessas ferramentas durante uma atividade, nesse caso o modo é a técnica. E “[...] a *tecnologia* é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhe destinamos, em cada época”. (KENSKI, 2012, p. 19). De acordo com a autora, a radiodifusão e outros são o que permitem o movimento da comunicação. As novas TIC, para a estudiosa, que podem ser exemplificadas pela televisão, *notebook* e a rede de dados, vão além de serem a base, pois influenciam nas práticas sociais e de acesso à compreensão, ao ponto de originar novos hábitos sociais.

Em conformidade com o pensamento de Maia e Mattar (2007), houve uma modificação durante a história em relação as tecnologias utilizadas na educação, “[...], mas o papel de aluno e professor continua com o mesmo gap de cem anos atrás”. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 71). Esse fato permite outra reflexão, isto é, a partir da pandemia de covid-19 e suas consequências, houve ou haverá mudanças do pensar e construir sobre os feitos educacionais? Talvez esse momento pandêmico seja ou será um divisor do modo de conceber o processo de ensino e aprendizagem, assim como, das demais áreas sociais, como a saúde, habitação, economia e outros. Mediante a insatisfação que o processo de construção do conhecimento ainda acontece, é necessária a implementação de políticas que permitam o avanço da população, muitas vezes, já havida de descrédito. E a proposta da EaD é contribuir na formação de cidadãos, em um processo de ir além dos muros institucionais restritos a uma parcela das cidades. Nesse sentido, se faz necessário novos caminhos a serem trilhados, tanto pela educação presencial, quanto a distância, na intencionalidade do diálogo entre a sociedade civil e os setores competentes, em prol de novos projetos formativos para o cidadão, valorização dos trabalhadores, investimentos na Pós-Graduação, e benefícios que possam promover o alargamento do ensino, pesquisa e extensão na UAB, na qual essa iremos abordar.

2.4 Considerações sobre a Universidade Aberta do Brasil

A partir de uma perspectiva global e para ampliar o processo educativo a nível superior no Brasil, o MEC criou o sistema UAB, conforme o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com a perspectiva de oferecer formações a distância por meio das IES públicas, em que a preferência é o desenvolvimento docente para trabalhar da Educação Infantil ao Ensino Médio; em contrapartida, o setor público estadual e municipal, devem garantir a sistematização do espaço físico, ou seja, o polo, e que esse poderá ainda firmar parceria com a ou as IES, que conduzirá ou conduzirão o processo de ensino e aprendizagem, e a certificação. (DIAS; LEITE, 2014). As autoras justificam que, em decorrência das restrições orçamentárias, houve um prejuízo no desenvolvimento das IES, e que a EaD surge para oferecer a sociedade uma relevante quantidade de Cursos. Para essas estudiosas, “[...] há, ainda, a necessidade de conhecimento técnico e pedagógico sobre a EAD, a formação inicial e continuada dos profissionais dessa modalidade, [...]”. (DIAS; LEITE, 2014, p. 31). Elas acrescentam a necessidade de diálogo, na perspectiva da transformação, para corresponder a realidade. E no momento atual de contágio viral e pandêmico que assola a sociedade, é necessário repensar as inúmeras contribuições da EaD.

Apresentamos ainda outras reflexões, pois, para Mattar (2014, p. 70), “[...] é importante dizer que a nomenclatura é enganosa, porque não se trata de uma universidade (mas de um consórcio de instituições de ensino superior públicas), nem é aberta, ou seja, com acesso a qualquer um (é necessário fazer exames de seleção)”. De acordo com o autor, além da preferência da formação docente, o sistema destina estudos para outros funcionários do setor governamental que trabalham até o Ensino Médio, mas também é voltado para a sociedade; e que no polo os estudantes têm acesso ao pessoal responsável e aos laboratórios correspondentes aos Cursos. Ele descreve ainda que a UAB propõe o processo formativo dos professores e demais da educação no campo da diversidade, com a finalidade de propagar o diálogo em que envolve o contexto educacional e o meio ambiente, sexualidade e outras vertentes. Diante dessa última colocação de Mattar (2014), percebemos a variedade de benefícios oferecidos pela UAB, em que a comunicação referente a distintas temáticas pode contribuir na formação de docentes que serão multiplicadores de conhecimento para inúmeros cidadãos.

Conforme Mill *et al.* (2014), no polo é essencial a sala com computadores, bem como ambientes necessários e destinados às particularidades do Curso, ambiente com livros e composição estrutural indispensável para a gestão e ações educativas, rede de acesso virtual e pessoal para o desenvolvimento das atividades. Os autores descrevem que o núcleo físico é direcionado de acordo com a organização da instituição, onde os estudantes podem frequentar na intenção de desempenhar as ações *on-line* e presencial de acordo com o Curso, com a liderança do coordenador e demais do grupo. Relatam ainda a possibilidade das seguintes situações: “[...], um Polo de Apoio Presencial pode ter parceria com mais de uma IES, e uma IES pode firmar parceria com vários polos. Em termos numéricos, o Sistema UAB contava, ao final de 2009, com parcerias entre mais de 80 IES e aproximadamente 700 polos”. (MILL *et al.*, 2014, p. 179).

Compreendemos que, para o funcionamento de um polo educacional referente a EaD, são necessários tanto a estrutura predial, maquinários e internet de qualidade, quanto os estudantes e demais envolvidos, no intuito de sistematizarem o funcionamento do polo e as situações a distância, para que assim sejam realizadas as ações educativas previstas. Esse contexto educacional envolve diversas equipes, ou seja, diretores, coordenadores, professores e professores-tutores. Cada grupo, ao realizar suas ações, contribui na sistematização do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, compreendemos a importância em estudar cada conjunto de participantes desse contexto, no entanto, optamos em investigar aqueles que estão na ponta da dinâmica educacional formativa – os professores-tutores, a qual reservamos um capítulo sobre eles, por ser o nosso foco de estudo.

Assim, tal contexto nos ajuda a compreender a relevância da EaD para o desenvolvimento da sociedade. Logo, após essas etapas do estudo, refletimos particularmente a seguir, sobre o professor-tutor presencial e o professor-tutor a distância, e a cultura pedagógica.

3

O PROFESSOR-TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CULTURA PEDAGÓGICA



3 O PROFESSOR-TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CULTURA PEDAGÓGICA

[...]. Um olhar que se acrescentará ao ideário da formação do professor na perspectiva epistemológica do *locus* universitário, o que já o torna um olhar a mais e que faz desta pesquisa relevante. (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 25).

A dinâmica de refletir a formação de professores anunciada por França-Carvalho (2007), e planejá-la com base no contexto e desenvolvimento do cidadão, abrange concepções de mudança social. Diante dessa ideia, é notória que a participação dos diversos formadores na Educação Escolar seja continuamente refletida. Em relação ao contexto, além dos professores, a EaD compreende também os professores-tutores, ou seja, tanto o professor-tutor presencial quanto o professor-tutor a distância. A respeito dessa caracterização, é importante ponderações relacionadas às atividades de ambos, no intuito de saber se estão sistematicamente definidas e assimiladas por eles. Percebemos, nesse sentido, o quanto é indispensável novos conhecimentos que impliquem esse campo pedagógico em expansão.

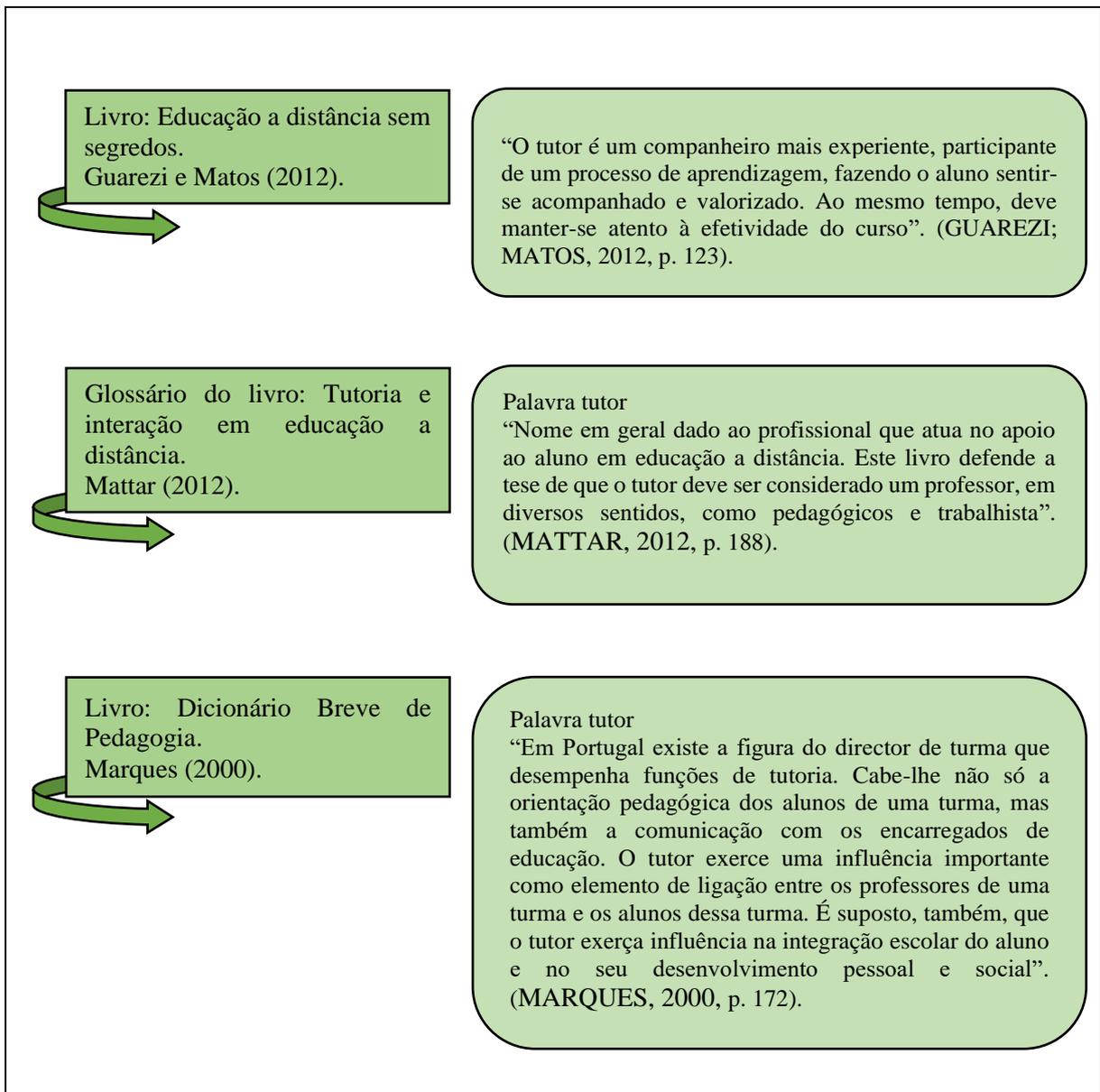
Ademais, interessa-nos, também, pensar acerca da cultura pedagógica do professor-tutor, para uma viável contribuição em seu fazer, que é realizado perante as necessidades inerentes ao formato da Graduação em Licenciatura. Nesse sentido, formar professores a distância pressupõe que a instituição tenha ou promova professores-tutores com saberes além dos variados objetos de conhecimentos exigidos nos componentes curriculares, para que esses possam sistematizar o planejamento do processo com ideias inclusivas e democráticas, e se possível que as pretensões sejam elaboradas a partir do diálogo em conjunto com os professores e coordenador de Curso. É relevante, ainda, que os professores-tutores desenvolvam práticas planejadas e alinhadas com os documentos normativos, bem como múltiplas estratégias assertivas diante das particularidades de casos próprios da EaD.

Assim, elencaremos, um diálogo inicial sobre o Professor-tutor da Educação a Distância, cuja pretensão é subsidiar uma aproximação entre o fazer dos professores-tutores e a sua nomenclatura. Portanto, refletiremos, em específico, o professor-tutor presencial e professor-tutor a distância, em relação ao exercício inerente as suas práticas individuais, com a diferenciação proposta para ambos. Posteriormente, no subitem, ou melhor, Conceituando cultura pedagógica, serão considerados pensamentos que perfazem esse contexto, o qual será relacionado com os professores-tutores. Assim, o capítulo apresenta proposições sobre cultura pedagógica, em que essas estão intrínsecas ou sugeridas às ações dos professores-tutores. Após essas amplas e referentes colocações, abordaremos, no primeiro momento, a busca pela definição de professor-tutor da EaD.

3.1 Professor-tutor da Educação a Distância

O significado de professor-tutor para o referido estudo tem a priori o propósito de direcionar o entendimento relacionado as suas atividades no âmbito da EaD. A intencionalidade decorre ainda da importância de explicitar a concepção dos autores presente na **Figura 9** como também apresentar a nossa linha de raciocínio. Desse modo, acreditamos que o posicionamento escolhido ajuda-nos manter a ideia única no decorrer da Tese. Antes da nossa aceção, vejamos as reflexões de alguns estudiosos.

Figura 9 – Reflexões indicativas para uma concepção de professor-tutor



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

As 03 (três) ideias ilustram cenários de forma ampla para pensarmos a respeito do professor-tutor. Especificamente, no primeiro pensamento a ser analisado, de Marques (2000), podemos observar de início que é uma citação de dicionário. Em relação à sua colocação, o estudioso utiliza o entendimento da palavra a partir da abordagem na Europa. O autor versa que o tutor é um gestor de sala, que acompanha a formação tanto particular quanto coletiva de variados estudantes e atua enquanto interlocutor desses com os professores. O pesquisador Mattar (2012) apresenta o tutor, em particular da EaD, como profissão que contribui na assistência ao estudante e o designa enquanto professor. Nos quesitos pedagógico e trabalhista abordados pelo autor, entendemos sobre a possível existência de uma cultura pedagógica. Quanto à atividade desempenhada, os professores-tutores da UAB assinam um documento ao invés de terem a carteira de trabalho assinada e/ou serem concursados. A bolsa está há anos no mesmo valor, isto é, R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), mantendo-se aquém do salário-mínimo. Em relação à última análise, observamos que o tutor da EaD na concepção de Guarezi e Matos (2012) desenvolve o auxílio ao estudante durante o trajeto dos estudos. O entendimento desses estudiosos aproxima-se do nosso conceito de professor-tutor em foco, que posteriormente discorreremos.

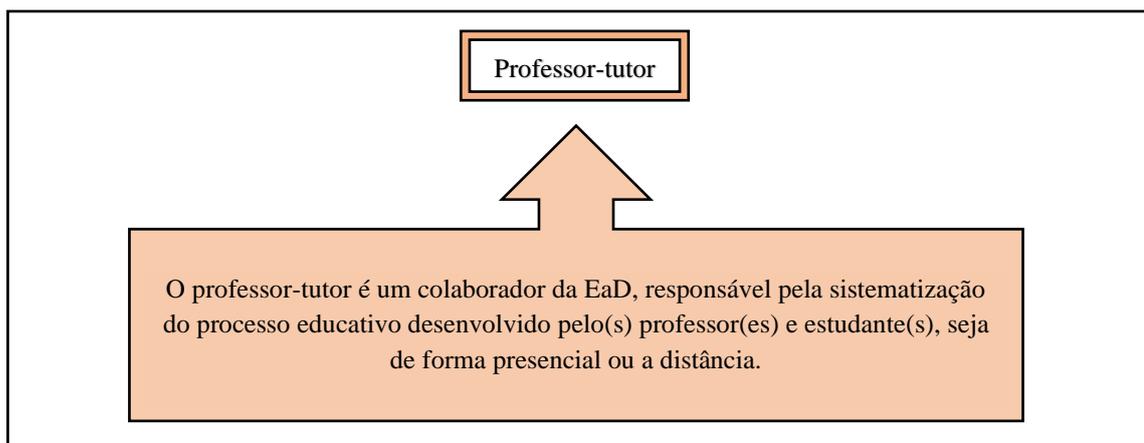
Reportamo-nos ainda a Guarezi e Matos (2012) por considerarem que, durante a formação por meio da EaD, é relevante que os tutores proporcionem um clima harmônico e com acolhimento, no qual os estudantes possam dialogar e compartilhar suas ideias de forma cordial ou educada. Para elas, os tutores são os que incentivam a busca constante dos novos saberes; ademais, “o tutor é, acima de tudo, um facilitador e deve ser percebido como ‘presença a distância’, fortalecendo relacionamentos a favor do ensino-aprendizagem. [...]”. (GUAREZI; MATOS, 2012, p. 123). Nesse sentido, compreendemos que essa presença pode ser representada pelo constante ou quando necessário compartilhamento de mensagens em prol de esclarecimentos destinados aos estudantes e professores. Guarezi e Matos (2012) enfatizam que os tutores têm que: providenciar meios que objetivam a aquisição do saber; encorajar a busca do conhecimento, inclusive pela investigação; contribuir para que haja uma comunicação solidária; proporcionar constantes análises para gerar o debate; tentar soluções para as perguntas; também saber se está havendo aprendizagem. “Devem, ainda, conhecer o conteúdo do curso, idealmente de forma prática, fazendo o curso antes de assumirem a tutoria e ter informações gerais sobre a instituição que estão representando. [...]”. (GUAREZI; MATOS, 2012, p. 124). Ao considerar o momento formativo, acreditamos que esse deva ser criado a partir das necessidades de conhecimentos que são importantes para o desenvolvimento do professor-tutor.

Além disso, refletir sobre o professor-tutor perpassa por ideias que possam colabar para o desenvolvimento de sua prática, com foco, também, nos possíveis resultados do Curso de Graduação na qual eles estão a contribuir. Nesse sentido, vejamos algumas sugestões:

- Formação continuada ao longo da sua participação na tutoria de acordo com um calendário formativo, e diálogos ou reuniões sobre temáticas que abordem as principais situações elencadas no dia a dia pelos professores-tutores;
- Intercâmbio de conhecimentos práticos de acordo com a experiência de professores-tutores de outras IES, e participação em congressos e outros, se possível, na oportunidade publicar as práticas exitosas inerentes à tutoria;
- Manter canais de comunicação virtual além do *e-mail*, para as informações serem continuamente compartilhadas, a exemplo do Google Classroom e Padlet. Esses meios podem ser comuns com o coordenador de Curso e professores.

Diante dessas considerações acerca do professor-tutor, na qual a proposição foi situá-lo em um cenário educativo em nível superior, é que descrevemos na **Figura 10** uma proposta de conceito de professor-tutor da EaD. Vejamos:

Figura 10 – Conceito de professor-tutor



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Tal concepção ajuda-nos a conhecer o objeto de pesquisa em foco para ser possível outros esclarecimentos. Por conseguinte, a nossa ideia ou pretensão é caracterizá-lo a partir dessa definição.

Nesse sentido, estudar o professor-tutor no contexto da EaD remete a uma diversidade de situações, a começar pela complexidade do nome, ora já dialogado. Ademais, buscar conceituá-lo é desafiador, em decorrência dos inúmeros questionamentos relacionados a contextos histórico e político. Na oportunidade, é favorável conhecer, também, outras atividades inerentes ao professor-tutor. Nesse sentido, recorremos a Carneiro e Turchielo (2013, p. 36) em relação ao capítulo “Quem é o tutor a distância?”. Essas propõem as “[...] Principais Atribuições Esperadas do Tutor, conforme sua Categoria de Atuação”. (CARNEIRO; TURCHIELO, 2013, p. 43). Assim, vejamos a descrição dessas estudosas no **Quadro 8**.

Quadro 8 – Atuação do professor-tutor

Categoria	Atribuições do Tutor
Pedagógico, Orientador ou Acadêmico	Atuar como facilitar no processo educacional (BERGE, 1995); planejar atividades e criar materiais didáticos para uso <i>online</i> (BARKER, 2002); auxiliar os alunos a compreender o conteúdo e a entender a respectiva relação com os objetivos da aprendizagem (O’ROURKE, 2003); dominar os conteúdos, realizar a avaliação diagnóstica e formativa, possuir habilidades didáticas à organização de atividades (LLORENTE, 2006); dominar o conteúdo e os princípios filosóficos e éticos da educação, elaborar atividades, avaliar, organizar trabalhos em grupo, responder às dúvidas etc. (EVIA; PECH, 2007); auxiliar os alunos na realização das tarefas e nos estudos e os orientar nos processos de aprendizagem (GARCÍA ARETIO, 2007); orientar os alunos, moderar as discussões e; avaliar o progresso do aluno no curso. (MOORE; KEARSLEY, 2007).
Social ou Comunicacional	Auxiliar os alunos a trabalhar juntos (BERGE, 1995); propiciar a construção de redes de comunicação e de interação com os atores do curso (O’ROURKE, 2003); envolver os estudantes nas atividades do curso, estimular a participação dos estudantes, organizar grupos de estudo, moderar discussões etc. (LLORENTE, 2006); apoiar a aprendizagem colaborativa e a formação de comunidades de aprendizagem, motivar a participação dos alunos (EVIA; PECH, 2007); dinamizar e incentivar a ação formativa e o trabalho em rede (GARCÍA ARETIO, 2007) e; criar um ambiente no qual os alunos percebam que a aprendizagem é possível. (MAURI; ONRUBIA, 2010).
Organizacional, Gerencial ou Administrativa	Apoiar os alunos em relação aos aspectos institucionais e administrativos (BERGE, 1995); organizar as atividades dos estudantes pelos quais é responsável (BARKER, 2002); apropriar-se da proposta pedagógica do curso e auxiliar na sua implementação, acompanhar os alunos na entrega dos trabalhos e auxiliá-los na organização do tempo (O’ROURKE, 2003); estabelecer o calendário do curso, explicar as formas de funcionamento do ambiente virtual, manter contato com a equipe docente e organizacional, oferecer informações significativas em relação à instituição (LLORENTE, 2006); organizar o tempo, coordenar os grupos de estudo, registrar as informações em relação aos trabalhos realizados, estabelecer contato com os membros da instituição (EVIA; PECH, 2007); encaminhar as questões administrativas e as relacionadas à instituição e ao projeto pedagógico (GARCÍA ARETIO, 2007) e; estabelecer um projeto instrucional adequado. (MAURI; ONRUBIA, 2010).
Técnica	Facilitar o acesso aos recursos tecnológicos (BERGE, 1995); saber utilizar os diferentes <i>softwares</i> para realizar as atividades de tutoria de forma eficiente (BARKER, 2002); garantir que os estudantes sejam capazes de possuir certo domínio das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (LLORENTE, 2006); conhecer e manejar as ferramentas tecnológicas e instruir os alunos sobre a aprendizagem via internet, auxiliando-os a reconhecer recursos oferecidos pela rede de comunicações (EVIA; PECH, 2007); auxiliar os alunos a se apropriarem dos recursos tecnológicos e do seu uso no curso (GARCÍA ARETIO, 2007) e; auxiliar os alunos a se sentirem confortáveis com os recursos técnicos. (MAURI; ONRUBIA, 2010).

Fonte: (CARNEIRO; TURCHIELO, 2013, p. 43-44).

Para Carneiro e Turchielo (2013), é refletido: no primeiro grupo descrito, apresenta um alcance pedagógico, bem como indica o que o tutor precisa saber diante do componente curricular, e além disso, Carneiro e Turchielo (2013, p. 44) consideram nesse processo, a relevância do tutor em “[...] refletir sobre a sua formação pedagógica”, e compreender o processo de aprendizagem dos estudantes para ser possível ajudá-los; no segundo conjunto é privilegiado o diálogo assertivo do tutor com os estudantes, no intuito de gerar um espaço participativo de conhecimentos, “[...] aqui também seria pertinente refletir sobre a maneira como são elaborados e disponibilizados os pareceres de avaliação para os alunos, pois a expressão escrita pode, tanto auxiliar como atrapalhar a comunicação entre o tutor e os seus alunos”. (CARNEIRO; TURCHIELO, 2013, p. 45); no terceiro agrupamento de ações do tutor, é vinculada à ideia de ele compreender sobre a caracterização burocrática institucional; na quarta e última, exige-se do tutor o conhecimento sobre a tecnologia para assessorar os estudantes, “[...] além disso, é interessante que o tutor conheça a visão do professor dentro do AVA, de forma que possa auxiliá-lo na organização das atividades, na publicação dos materiais didáticos e nas orientações dos estudantes”. (CARNEIRO; TURCHIELO, 2013, p. 45).

Após essa contextualização, é interessante dialogarmos acerca das especificidades a serem desenvolvidas pelos professores-tutores. Nesse sentido, apresentamos adiante as particularidades deles, ou melhor: o que deve ser realizado pelo professor-tutor presencial? E pelo professor-tutor a distância? As perguntas elencadas ajudam-nos a refletir sobre as responsabilidades do professor-tutor agora de forma separada. Essa ideia de divisão compreendida enquanto organização da EaD pode ter sido pensada com a intencionalidade de permitir aos estudantes um acompanhamento plural em suas necessidades referentes à aprendizagem, pois ao invés de 01 (um) professor-tutor, são 02 (dois) professores-tutores para contribuir durante o processo formativo. Além disso, talvez essa separação de atividade proporcione consequentemente uma relevante disponibilidade do professor-tutor, diferentemente se a prática fosse direcionada exclusivamente por 01 (um) professor-tutor.

Ademais, ao considerar as nomenclaturas desses, em relação aos termos presencial e distância, o pensamento previamente anunciado refere-se à localização no território geográfico. Conforme Michaelis (2022), presencial é “relativo a pessoa ou coisa que está presente” e decorre de “*lat praesentialis*” e distância, conforme a mesma autoria, está relacionado à ocupação de lugar diferente. A partir desse relato, e ao analisar um edital seletivo de professores-tutores, foi possível identificar as atividades inerentes a cada professor-tutor, isto é, do professor-tutor presencial e a distância. Nesse sentido, apresentamos o **Quadro 9**, com as considerações.

Quadro 9 – Atribuições do professor-tutor presencial e professor-tutor a distância conforme Edital seletivo

PROFESSOR-TUTOR PRESENCIAL	PROFESSOR-TUTOR A DISTÂNCIA
<p>“[...] Tutor Presencial tem como função auxiliar o coordenador de polo no desenvolvimento do curso, na interação com o estudante, através de diversas mídias, compreendendo as seguintes atribuições:</p> <p>a) Promover a capacitação dos alunos para a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem–AVA;</p> <p>b) Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso;</p> <p>c) Mediar a comunicação entre o professor, tutor a distância e os discentes;</p> <p>d) Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;</p> <p>e) Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes presenciais;</p> <p>f) Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes presenciais;</p> <p>g) Colaborar com a coordenação do curso na aplicação da avaliação dos estudantes;</p> <p>h) Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pelo NEAD/UESPI/UAB;</p> <p>i) Elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação do Curso;</p> <p>j) Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;</p> <p>k) Promover encontros individuais e coletivos nas diversas ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)-Plataforma <i>Moodle</i> e presenciais;</p> <p>l) Organizar horário que facilite o atendimento ao acadêmico, com previsão de atendimento em turnos distintos;</p> <p>m) Orientar os alunos quanto aos procedimentos administrativos referentes ao termo de desistência, aproveitamento de estudo, requerimento de 2ª chamada, atestados ou outra solicitação administrativa;</p> <p>n) Conhecer as resoluções da UAB quanto às orientações de organização e funcionamento dos cursos e da vida acadêmica dos alunos;</p> <p>o) Aplicar provas presenciais e acompanhar as atividades previstas nos sábados e nos domingos;</p> <p>p) Outras atribuições correlatas ou afins à atuação de Tutor a Presencial.”</p>	<p>“[...] Tutor a Distância é responsável pelo atendimento pedagógico aos estudantes através dos meios tecnológicos de comunicação (<i>e-mail, fóruns, teleconferências, telefone, entre outros</i>) e tem como atribuições:</p> <p>a) Conhecer o Projeto Político Pedagógico do Curso;</p> <p>b) Exercer as atividades de tutoria vinculada à turma;</p> <p>c) Interagir com os alunos nas diversas atividades da turma;</p> <p>d) Acompanhar diariamente as aulas <i>online</i>, dando suporte aos alunos quanto ao conteúdo e interagir com os professores-pesquisadores conteudistas/formadores, tutores presenciais e alunos;</p> <p>e) Participar da realização das atividades de avaliação presencial;</p> <p>f) Postar, acompanhar e participar das atividades realizadas através das ferramentas de conectividade: <i>chat, web-conferência, fórum, listas de discussão, wikis</i> e outros;</p> <p>g) Promover encontros individuais e coletivos nas diversas ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)- Plataforma <i>Moodle</i>;</p> <p>h) Visitar os Polos de Apoio Presencial e aplicar atividades presenciais de acordo com a necessidade do curso (na modalidade EAD);</p> <p>i) Acompanhar, corrigir as atividades didático-pedagógicas e postar as notas na Plataforma <i>Moodle</i> (em tempo hábil), prestando informações sobre resultados alcançados pelos alunos;</p> <p>j) Disponibilizar as provas com os devidos gabaritos após a sua aplicação;</p> <p>k) Usar as planilhas disponibilizadas pela secretaria do curso para registro de atividades acadêmicas e preencher o diário de classe juntamente com o professor-pesquisador conteudista/formador (na modalidade EAD);</p> <p>l) Participar das reuniões de coordenação e nivelamento, bem como interagir com os professores das disciplinas presencial e virtualmente, via Plataforma <i>Moodle</i>;</p> <p>m) Elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação do Curso;</p> <p>n) Apresentar relatório de viagens encaminhando para a Coordenação do Curso e de Tutoria, demonstrativo de atividades pedagógicas quando dos encontros presenciais (na modalidade EAD);</p> <p>o) Fornecer <i>feedback</i> ao professor-pesquisador conteudista/formador da disciplina e ao Coordenador do Curso e de Tutoria, sobre a qualidade e efetividade do material didático utilizado, bem como dificuldade de aprendizagem dos alunos;</p> <p>p) Apresentar aos coordenadores de curso e tutoria, ao final de cada disciplina ofertada, relatório do</p>

	desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina, bem como os Diários de Classe; q) Elaborar planejamento de trabalho para as atividades pedagógicas da disciplina, bem como elaborar relatório mensal de atividades, apresentando os acontecimentos ocorridos e apontando soluções para os problemas que, porventura, ocorram; r) Propiciar a compreensão do conteúdo didático, por meio de atividades colaborativas; s) Participar da promoção de fóruns, simpósios, feiras, jornadas, seminários e/ou atividades relacionadas à extensão; t) Disponibilidade para participar de reuniões com as coordenações de curso e tutoria; u) Outras atribuições correlatas ou afins à atuação de Tutor a Distância.”
--	---

Fonte: (UESPI, 2020b, p. 8-10).

Verificamos inicialmente, no **Quadro 9** a organização da instituição em apresentar ao candidato à vaga de professor-tutor, as práticas que deverão ser executadas de acordo com a escolha. Podemos observar, também, a quantidade de ações previstas, ou seja, para o professor-tutor presencial são 16 (dezesesseis) e para o professor-tutor a distância são 21 (vinte e uma), com diferença de 05 (cinco) atividades. O primeiro tem a atividade de ajudar, também, o coordenador, enquanto para o segundo a sua interação principal é com os estudantes e que poderá estar presente no polo como descreve as letras “e” e “h”.

Mediante ao exposto, concordamos que “o trabalho da tutoria é, nesse momento, uma das funções mais relevantes na modalidade EAD a ser estudada e abordada, uma vez que, conforme as atribuições que lhe são dadas, a atuação do tutor é decisiva para o sucesso da iniciativa e permanência do aluno até o final do curso”. (ALMEIDA, 2015, p. 78). Compreendemos que nesse sentido, a ele é destinada a responsabilidade de colaborar no desenvolvimento de estudantes, nesse caso, na formação de professores.

Converge também com o nosso pensamento, a reflexão de Ferreira (2009) que defende a necessidade do professor-tutor prosseguir com a própria formação em decorrência dos desafios inerentes ao seu fazer, em relação ao processo formativo de professores no respectivo enfoque educacional. Diante dessa ideia, é importante que o professor-tutor presencial e professor-tutor a distância seja contemplados com momentos de diálogos formativos, exemplificado, pelo encontro da semana pedagógica institucional, para que possam refletir temáticas recorrentes a EaD.

O entendimento perpassa ainda, pelo intuito dos professores-tutores apresentarem sugestões diante da realidade encontrada. Essa ação valoriza a autonomia e a participação nas orientações pedagógicas.

Assim, esse contexto ajuda-nos a perceber o fazer pedagógico dos professores-tutores da EaD. Nesse sentido, as suas responsabilidades apontam para uma cultura pedagógica, como será apresentado.

3.2 Conceituando cultura pedagógica

Em uma sociedade, as pessoas se organizam ou são sistematizadas em grupos, seja por afinidade, anseio e necessidade ou em decorrência de diferentes obrigações. Prova disso é a escola, na qual encontramos o conjunto de professores que desenvolvem o processo de ensino para que os estudantes alcancem os objetivos necessários; realizam as aulas de acordo com uma proposta curricular e orientações da gestão institucional; criam possibilidades por meio do planejamento em prol de uma distribuição de competências necessárias e correlatas a determinado ano escolar; lideram com autonomia o espaço educativo; propõem atividades inovadoras e diversas; participam de reuniões ou formações com os demais profissionais da instituição, pais, diferentes responsáveis pelos estudantes; e outros. No cenário da universidade, a equipe discente frequenta o Curso de Graduação com a pretensão de uma formação acadêmica, mas para isso precisam: estudar os objetos de conhecimentos; participar de grupos; corresponder às atividades avaliativas; alcançar os créditos exigidos; e receber o grau para exercer a profissão. Estes exemplos que podem ocorrer mediante a outras situações específicas demonstram que os professores da escola, os estudantes universitários, bem como os policiais, vendedores, diaristas, arquitetos e tantos outros, desenvolvem uma prática que é própria do grupo, com suas características e regras, e que buscam ser valorizados pela atividade desempenhada por meio do respeito e da remuneração adequada.

Com essa descrição, refletimos sobre a existência de atividades específicas em diversos setores sociais e os seus benefícios. No caso desse campo epistemológico, em particular do professor-tutor, compreendemos que ele coopera significativamente para o desenvolvimento da EaD, bem como na organização da participação dos matriculados nos componentes curriculares, aprendizagem do estudante, dinamicidade virtual, alcance de um número relevante de participantes, ascensão intelectual e na melhoria de vida de inúmeros cidadãos. Ou seja, o seu envolvimento é imprescindível na formação de profissionais que talvez suas condições não fossem as suficientes para participar de um Curso presencial devido às exigências de participação *in loco*. Tais descrições nos ajudam a pensar sobre a relevância da contribuição do professor-tutor em participar da EaD e de percebê-lo enquanto responsável pela formação de licenciados no território brasileiro.

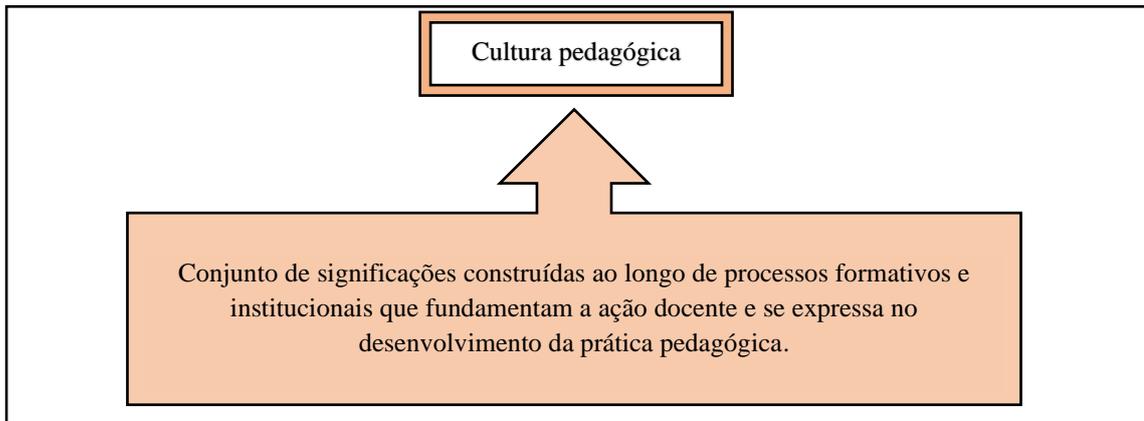
Essa contribuição advém, também, de uma cultura pedagógica que os professores-tutores desenvolvem no exercício da EaD e que é considerada relevante diante das suas responsabilidades realizadas junto aos professores e estudantes. E para compreendermos o conceito de cultura pedagógica abordado no estudo, partimos inicialmente da definição de cultura. Para Coelho (1997), no sentido abrangente, cultura está relacionada à descrição da prática social referente à amplitude geral. Michaelis (2022) descreve-a enquanto “[...] conjunto de conhecimentos adquiridos, como experiências e instrução, que levam ao desenvolvimento intelectual e ao aprimoramento espiritual; instrução, sabedoria”. Tais pensamentos apontam ideias para compreendermos sobre a identidade do professor-tutor da EaD, que possui atividades próprias concernentes ao Curso de Graduação. Essa identidade está aliada ao contexto ou processo educativo e corrobora reflexões pertinentes que nos aproximam do conceito a ser proposto.

Em relação a esse contexto, buscamos a princípio descrever a palavra pedagogia, que de acordo com Arénilla *et al.* (2001) concentra dinâmica pensada com o intuito educacional. Conforme Queiroz (2011, p. 224), apresenta-se como “ciência que se dedica à educação e ao ensino. Conjunto de filosofias, princípios, técnicas e métodos de educação e instrução que visam a um objetivo prático”. E ao considerar a especificidade da palavra pedagógico, Michaelis (2022) explica que é “[...] relativo a ou próprio da pedagogia. [...] Conforme os princípios da pedagogia”.

Segundo Franco (2012) a Pedagogia sistematiza a intencionalidade e contribui para que a prática seja em conjunto. Para Almeida e Pimenta (2014, p. 19) “a Pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vista a equipar os sujeitos, profissionais da educação, entre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora.” Ademais Saviani (2011) descreve que o procedimento é primordial no desenvolvimento pedagógico. E de acordo com Libâneo (2001, p. 11) “resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem.” Essa gama de conhecimentos nos impulsiona a analisar a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD, haja vista, que tais reflexões fundamentam o contexto do nosso estudo e relacionam com o nosso pensamento enquanto pesquisadores.

Nesse sentido, consideramos que o *know-how* pedagógico é constituído por meio de uma base epistemológica na qual perpassa planejamento, avaliação e formação. Portanto, após esse levantamento de ponderações que objetivam esclarecer a respeito do nosso objeto de estudo, apresentamos, na **Figura 11**, o conceito proposto de cultura pedagógica.

Figura 11 – Conceito de cultura pedagógica



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Essa delimitação busca incluir práticas relacionadas ao professor-tutor, em que esse utiliza de diversos conhecimentos para experienciar a EaD e sistematizar o processo formativo dos estudantes de Licenciatura. No tocante a uma contextualização do referido conceito, analisaremos uma possível estruturação da cultura pedagógica, mas que pode ser considerada outras situações. Além disso, é necessário caracterizar cada item que possivelmente corresponda ao contexto da cultura pedagógica do professor-tutor. Para tanto, iniciaremos o diálogo com base em proposições sobre cultura pedagógica, a partir de descrição sobre formação, seguida pelo entendimento relacionado ao planejamento do processo e avaliação do processo. Vejamos.

a) Formação: diante da justificativa de França-Carvalho (2017), em formar professores com variados entendimentos educacionais, na qual, percebemos ainda, a necessidade deles em contribuir no desenvolvimento social, é que se faz imprescindível um conjunto de ações ou práticas no intuito de colaborar durante o processo formativo do professor-tutor para que possivelmente exerça suas atividades a partir de conhecimentos sistematizados e embasados. Essas prerrogativas nos ajudam a refletir que, no decorrer das atividades inerentes a tutoria é relevante a participação desse em Cursos que podem ser ofertados pela IES ao longo do calendário institucional. É importante compreender que essa formação necessita ter carga horária significativa, com certificação ao final, pois esse documento auxiliará na comprovação de outros seletivos ou concursos. Ademais, pode ser interessante nesses momentos de partilha a abordagem sobre os conhecimentos gerais e específicos relacionados à EaD e ao Curso de Graduação. Nesse sentido, é esperado que o professor-tutor conheça várias ideias pertencentes ao contexto.

A atividade do professor-tutor perpassa ainda pelo recebimento sistemático do material a ser desenvolvido durante o período, haja vista que necessita conhecer previamente os componentes curriculares e os respectivos objetos de conhecimentos. Reportamos também sobre a busca por cursos pelo próprio professor-tutor, com o objetivo de entender as práticas necessárias de como realizar as atividades em tempo de pandemia e até obter outros fundamentos que possam auxiliá-lo em situações específicas. Inclusive, é válida a escrita e publicação de relatos de experiência acerca das ações exitosas e desafiadoras. Perfaz esse contexto a autoavaliação a ser realizada pelo professor-tutor, em prol de refletir sobre o que pode ser repensado e modificado, para ser possível colaborar com novas abordagens pedagógicas e aliá-las ao desenvolvimento do trabalho do professor e na aprendizagem dos estudantes.

Além disso, compreendemos que inúmeras situações extrapolam as condições disponíveis para o professor-tutor e que a ajuda das coordenações de Curso e polo, consideravelmente, contribui com diferentes sugestões educativas e acompanhamentos estruturados. Outros percursos importantes poderiam ser oferecidos pelo governo enquanto políticas educacionais, como a oferta de Cursos em nível de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado). Talvez pela falta de vínculo empregatício seja imprevisível que tal situação seja colocada em prática.

Outrossim, a formação perpassa pela valorização, ou melhor, ampliação de seus direitos, avanços no valor da remuneração (bolsa) e outros benefícios que permitam a atividade de professor-tutor ser mais bem reconhecida. Faz-se necessário pensar sobre o recebimento financeiro das férias, do décimo terceiro “salário” e aumento anual. Nesse sentido, essas considerações relacionadas ao desenvolvimento do professor-tutor precisam ser avaliadas em benefício da EaD.

Esse contexto que se mostra desafiador, por outro lado, possibilita o acesso de professores-tutores aos diferentes saberes, e proporciona aos cidadãos a conquista do Curso superior público com qualidade. Nesse sentido, formar professores-tutores precisa ser visualizado enquanto benefício social para a escola, que receberá o professor de Língua Portuguesa, História, Ciências e outros, e que foram acompanhados presencialmente e a distância durante o desempenho na Graduação. Assim, conceber o desenvolvimento do professor-tutor é permitir que a sociedade continue a sonhar, primar pela melhoria do país a partir da educação, modificar a situação do povo em diversas localidades principalmente das Regiões NE e N, e contribuir com a ascensão econômica da sociedade de forma planejada;

b) Planejamento do processo: as ações para alcançar possíveis resultados necessitam ser sistematizadas. O planejamento é uma indicação de orientações detalhadas com o propósito de definir ações oportunas a um determinado contexto. Na área em análise, ou melhor, na Educação, são previstos situações e meios que favoreçam um processo com ensino e aprendizagem significativos. “[...]. É nessa direção que caminhamos ao tratar do ato de planejar numa perspectiva pedagógica transformadora”. (FARIAS *et al.*, 2014, p. 111). Especificamente na EaD, tem-se uma programação de atividades a serem desenvolvidas pelos participantes e esse contexto pode ser analisado nos planos e projetos institucionais que descrevem suas concepções e as metas a serem alcançadas.

Nesse intuito e para que haja o desenvolvimento do planejamento com resultados relevantes, é importante que a concepção desejada seja embasada a partir do pensamento de diferentes participantes; no caso da educação em foco, é imprescindível que o professor-tutor esteja presente em reuniões enquanto fala representativa dos demais. Pela sua proximidade com os estudantes e o polo, eles conseguem visualizar e perceber as necessidades inerentes à EaD, as dificuldades do corpo discente, se as ações pensadas são realizadas em conjunto e outras situações pedagógicas. Esse cenário é para indicar o quanto a participação dos membros de uma equipe durante os momentos de decisão é indispensável, pois a intencionalidade é que aconteça as dinâmicas de informações pertinentes às diversas situações. Com esse propósito e por meio da colaboração efetiva dos representantes, podemos pensar em melhorias. Nessa acepção, vejamos uma consideração a respeito do ato de planejar: “para nós, a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, [...]”. (PADILHA, 2006, p. 45).

Estritamente em relação ao planejamento a ser efetivado pelo professor-tutor, consideramos diferentes ideias a serem abordadas, como o material a ser utilizado, atendimentos individualizados com professor ou estudante, visita ao polo, escrita de documentos, participação em reuniões com a coordenação, utilização de canal de comunicação e outros. Nessa perspectiva, descrevemos de forma pormenorizada essas sugestões.

Em relação ao material a ser utilizado, o professor-tutor precisa analisá-lo; para isso é interessante o seu estudo, seguido pelas anotações, e quando necessário, ser refletido com o professor do componente curricular para os esclarecimentos dos tópicos a serem desenvolvidos durante o período. Esta ideia contribui para que as informações entre professor - professor-tutor - estudante sejam alinhadas e o desenvolvimento dos objetos de conhecimentos esteja em conformidade com o previsto.

Ao considerar os atendimentos individualizados com professor ou estudante, o professor-tutor poderá desenvolver um diálogo assertivo, e quando possível questionar sobre as situações que porventura estejam a dificultar o processo. O processo de escuta nesse momento é salutar diante de acontecimentos desafiadores e particulares dos estudantes, principalmente nesse tempo de pandemia, no qual muitas pessoas estão a passar por momento de fragilidade em diferentes áreas.

Quanto à visita ao polo, que, também, é realizada pelo professor-tutor a distância, constitui-se como momento de aprendizagem sobre a realidade disponível para as atividades da EaD, pois ajuda a conhecer os participantes do contexto. É um momento de se aproximar da coordenação do polo, pois esta compreende a realidade local.

Na escrita de documentos, é adequado organizar um portfólio virtual ou impresso para a catalogação dos momentos que o professor-tutor julgar conveniente. Nesse sentido, pode-se ainda escrever relatórios, artigos com relatos de experiências para serem publicados, agendamento das ações semanal e outras, e participação em projetos de acordo com a IES.

Para as reuniões com a coordenação, consideramos imprescindível a participação de representantes dos professores-tutores enquanto partícipes do Curso, pois a intencionalidade é de sugerirem e também argumentarem sobre a situação no polo e plataforma. Diante desse momento, fotos e relatórios ajudarão no entendimento dos fatos apresentados.

E em relação à utilização de canal de comunicação, tal ideia pode ir além da plataforma, a critério do professor-tutor e em conformidade com a IES. Essa sistemática é exequível a partir do *e-mail* e rede social. Tal sugestão ajuda o fazer pedagógico, inclusive no campo da avaliação;

c) Avaliação do processo: mediante o objetivo de elevar os resultados pedagógicos e vislumbrar outros patamares educacionais, é que passamos a refletir sobre a dinâmica avaliativa. Para Silva (2022) o processo avaliativo apresenta um caráter essencial no desenvolvimento da formação de professores, visto que ajuda a analisar o que será apresentado ao estudante, como poderá acontecer a aprendizagem, e as ações a serem praticadas. Nesse sentido, durante o desenvolvimento das atividades do professor-tutor, são importantes as análises constantes e inerentes ao processo, a fim de que os possíveis erros sejam evitados e atinjam-se os índices esperados. Esta percepção compreende sugestivas etapas da avaliação, que podem estar inseridas no seu fazer, isto é, inicialmente com o planejamento, posteriormente na prática, bem como na observação criteriosa dos dados. Ademais, é importante a prática de uma avaliação com a intencionalidade de mediar, isto é, de contribuir também com a reflexão, o processo de aprender de forma relevante e a criticidade dos envolvidos. (HOFFMANN, 2009).

Tais considerações permitem perceber a dinâmica do professor-tutor na realização das tarefas, seja no polo, seja a distância. Nessa perspectiva, podemos elencar enquanto possíveis prioridades: o estudo de artigos ou livros que dialogam sobre as técnicas e critérios avaliativos; encontros formativos com o professor do componente curricular para realização e deliberações em conjunto acerca de provas e outros; e participações em eventos nos quais a temática esteja relacionada a EaD, tecnologia e procedimento avaliativo.

Além disso, para avaliar o processo, é sugerido que o professor-tutor possa utilizar de uma ficha com os critérios a serem analisados. Este documento livre pode ser configurado pela participação no *chat*, fórum e ainda na devolutiva de exercícios e trabalhos propostos. Com essas considerações, ele investigará o desenvolvimento dos estudantes, para assim organizar o relatório e apresentar a instituição e ao professor caso seja solicitado, bem como subsidiará na busca dos que estão, por algum motivo, ausentes no processo. Nesse sentido, consideramos que a participação de todos os estudantes é indispensável para o desenvolvimento da EaD e que é pertinente o privilégio de ações que busquem erradicar a reprovação e evasão no espaço educativo. Esse contexto deve ser embasado a partir da acolhida, comunicação e estratégias empreendidas por todos os envolvidos das diferentes equipes. Para Luckesi (2013, p. 197), “simbolicamente, podemos dizer que a avaliação, por si, é acolhedora e harmônica, como o círculo é acolhedor e harmônico. [...]. Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; [...]”.

Por isso, avaliar ajuda a conhecer, e o professor-tutor precisa entender o processo que perfaz a Educação. A partir dessa ideia, busca-se melhorar a educação brasileira, com a justificativa de elevar os índices de estudantes concludentes dos componentes curriculares, conseqüentemente nos números de graduados nos Cursos. Esse quantitativo, ajuda no desenvolvimento da avaliação institucional e reconhecimento em diferentes áreas.

Essa configuração avaliativa oportuniza ao professor-tutor refletir sobre as suas ações, no intuito de desenvolver continuamente uma autoavaliação para contribuir no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido também pelo professor e estudante. Com esses pensamentos, é indispensável a prática dos professores-tutores, pois o sucesso da EaD perpassa pelas ações desses, juntamente com os coordenadores, professores e discentes.

Assim, o processo avaliativo que é compreendido na EaD necessita da participação do professor-tutor, enquanto perspectiva de funcionamento e desenvolvimento educacional. Diante desses entendimentos, podemos ir além, por meio do discurso de alguns professores-tutores, para desvencilhar como acontece a dinâmica da cultura pedagógica do professor-tutor da EaD, a ser apresentado nas próximas páginas.

4

DIALOGANDO COM OS DADOS EMPÍRICOS: O PROFESSOR-TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CULTURA PEDAGÓGICA

4 DIALOGANDO COM OS DADOS EMPÍRICOS: O PROFESSOR-TUTOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CULTURA PEDAGÓGICA

[...]. Muitas vezes, porém, foi preciso comparar uma e outra categoria para interpretar [...]. (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 142).

Adentrar nesta fase de analisar mutuamente as categorias do estudo (FRANÇA-CARVALHO, 2007), faz-nos continuar a acreditar no quanto a Ciência é indispensável para compreender diferentes situações a caminho da transformação social. Desenvolver a respectiva pesquisa perfaz o ato de vislumbrar melhorias para o povo brasileiro, especialmente para diferentes cidadãos que, por anos e atualmente, sofrem pela falta de conhecer o prazer advindo por intermédio da leitura, escrita, interpretação e outras experiências significativas. É por esse motivo e devido a tantos outros, que as propostas e os benefícios de acordo com as orientações que envolvem a sistematização da Educação, buscam romper ou mudar condições estruturais das comunidades e das famílias, com formações embasadas cientificamente.

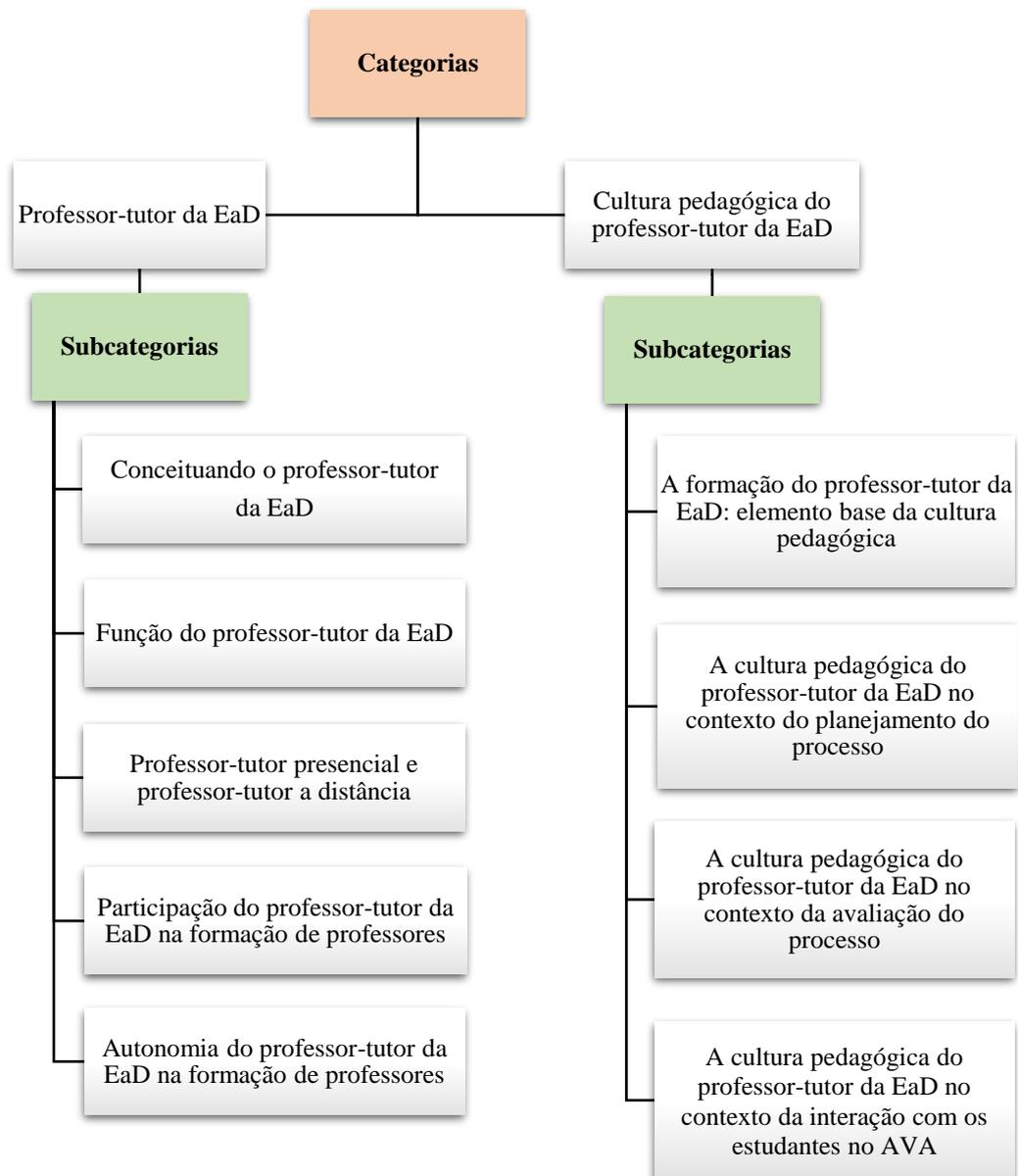
Por outro lado, relembramos que os vários anos de busca pelo conhecimento, a qual vai além desse período referente ao Curso de Doutorado, foram essenciais para adquirirmos uma relevante maturidade científica, que nos ajudou na consolidação desta Tese. Talvez, com esse discurso, expressamos a nossa satisfação em poder dialogar com os professores-tutores da nossa pesquisa, pois, para nós, a fala, a expressividade, os sentimentos e os questionamentos desses participantes são caros, portanto, de um valor inestimável perante os inúmeros desafios que foram necessários ultrapassá-los, a exemplo da pandemia de covid-19 com suas diferentes consequências no campo social e outros.

Nesse sentido, este capítulo representa para nós uma vitória. Procuramos outra palavra que soasse com tom de leveza, mas torna-se impossível no momento uma provável substituição, se considerarmos o nosso entusiasmo, o qual foi alargado a cada agendamento com os professores-tutores; nos momentos prévios aos diálogos; nas horas de falas deliberadas e empreendidas que se configuram além das expectativas; e nas transcrições dos áudios, em que ambas as ações nos remetiam à análise com as devidas interpretações. Por conseguinte, aumentava a nossa certeza de que o *design* metodológico foi acompanhado com o zelo previsto e desejado diante do estudo.

Mediante essas colocações introdutórias, rememoramos que alguns dos conhecimentos elencados, tanto na Análise de Conteúdo por Bardin (1977) e Franco (2005) quanto na Hermenêutica descrita por Gadamer (2000) nos ajudaram nesse processo de compreender os posicionamentos relatados pelos formadores de professores em questão.

Conforme o posicionamento de Bardin (1977) e Franco (2005) sobre as categorias, buscamos, a partir de algumas ideias, sistematizar reflexões para nos aproximarmos de arcabouços de conhecimentos inerentes ao professor-tutor da EaD. Conseqüentemente, apresentamos na **Figura 12** uma proposta de organização referente à análise dos dados, mediante a entrevista (ver **Apêndice B**) com os professores-tutores e oriunda de acordo com os campos da formação, do planejamento do processo e da avaliação do processo. Além disso, e após os estudos descritos neste capítulo, verificamos a necessidade da apresentação de outro campo, ou melhor, a interação com os estudantes no AVA.

Figura 12 – Professor-tutor da EaD e cultura pedagógica: categorias e subcategorias



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

De posse desses posicionamentos norteadores, elencamos considerações a partir de um diálogo entre pesquisadores, participantes e estudiosos – autores com colocações reflexivas e esclarecedoras. Ressaltamos que os professores-tutores da EaD – participantes da investigação estão nomeados no seguinte formato: Professor-tutor 1, Professor-tutor 2, Professor-tutor 3 e Professor-tutor 4, cuja pretensão é contribuir com o anonimato desses. Após essa explicação, seguiremos com a abordagem da primeira categoria em análise.

4.1 Professor-tutor da Educação a Distância

Em concordância com os posicionamentos dos participantes, anunciamos a caracterização do professor-tutor da EaD de acordo com variados entendimentos, por meio da qual foi possível elencar as diversas subcategorias apresentadas na figura anterior. Nesse sentido, será ponderada a apreciação dessas colocações na sequência ora descrita, a iniciar pela conceituação de professor-tutor do espaço considerado.

4.1.1 Conceituando o professor-tutor da Educação a Distância

O ato de conceituar em uma investigação perpassa, em nosso domínio, o processo de indicar na pesquisa a ideia de sua gênese e um cuidado extra com o produto a ser oferecido à sociedade, bem como ao leitor em particular da obra. Evidenciamos, nesse ato de se posicionar, uma demarcação do conteúdo, que possibilita a abertura para outros entendimentos e questionamentos. No referido trabalho, tornou-se uma preocupação latente, assim como interesse desde a pretensão do estudo, vislumbrar o conceito de professor-tutor da EaD. Relembramos que, mesmo apresentada uma possível definição no capítulo anterior, a fala de alguns participantes da pesquisa aborda também esse conhecimento que, para nós, é bem-vindo e ratifica o conhecimento. Perante essa ideia, vejamos as contribuições apresentadas pelos Professor-tutor 2 e Professor-tutor 3, respectivamente:

Minha reflexão que o tutor seja uma peça essencial. Sem o tutor, praticamente o ensino a distância seria mesmo difícil de existir, né, porque o tutor, é o que realmente faz a ponte, né, entre o aluno e o professor da disciplina. Com o tempo que é ministrado, ele que realmente consegue auxiliar, ajudar, né, os alunos. Creio que ele seja assim... uma peça fundamental no ensino à distância, o tutor. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

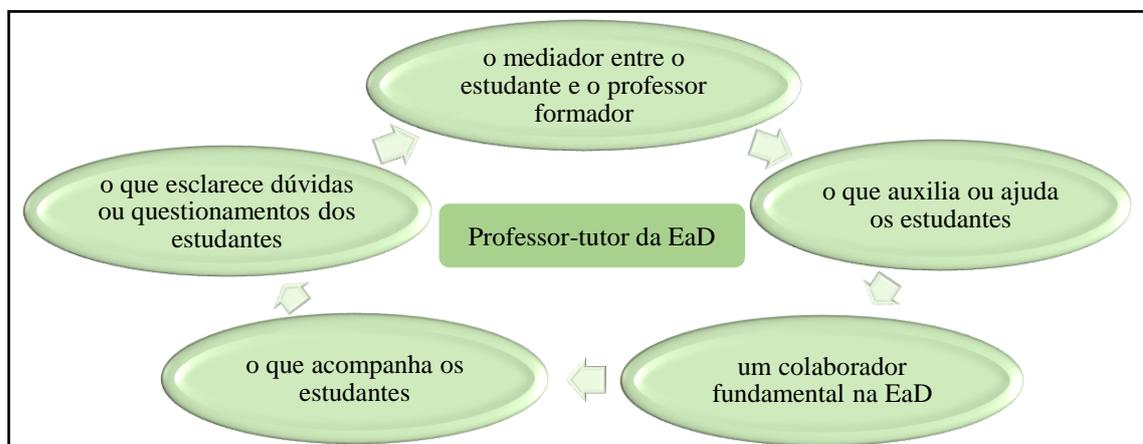
Então, o tutor [...] é ele que vai acompanhar os alunos, é ele que vai tá mais à frente, [...], então o tutor é um papel muito importante dentro da... EaD, né, porque é ele que vai acompanhar, é ele que vai tá de frente com os alunos, é ele que vai tirar as dúvidas,

é ele que vai fazer, é responder os questionamentos dos alunos. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

A primeira resposta advém do momento que foi sugerida a reflexão sobre a formação desenvolvida pelo professor-tutor da EaD, e a segunda citação durante o pensamento relacionado ao processo avaliativo promovido também pelo professor-tutor da EaD. Em relação à compreensão dos participantes, o professor-tutor da EaD se configura enquanto um colaborador indispensável para que esse campo epistemológico esteja em movimento, pois a ele é confiada a atividade de estar próximo ao professor formador e ao estudante no processo de mediação do desenvolvimento do conhecimento; de conduzir o estudante por meio de orientações assertivas; e contribuir com um possível encaminhamento quando o graduando estiver com alguma imprecisão no âmbito do entendimento. Essas considerações indicam que o professor-tutor se intitula como um corresponsável pela qualidade da aprendizagem difundida pela própria sistemática da EaD, e até mesmo, esperada pelos universitários.

A partir dessa apreciação, buscamos nos apoiar em Guarezi e Matos (2012), que conceituam o tutor enquanto aquele que proporciona e estar ao lado do estudante mesmo virtualmente em benefício do processo em que envolve a dinâmica de ensinar e aprender. Diante dessa colocação, percebemos uma aproximação da respectiva ideia com as ações relatadas pelos professores-tutores. Além disso, compreendemos que o professor-tutor da EaD sistematiza ações educacionais e especificamente pedagógicas para a participação e a permanência dos estudantes no Curso. Ademais, sintetizamos na **Figura 13** propostas relacionadas ao conceito de professor-tutor.

Figura 13 – Contextualizações sobre o conceito de professor-tutor da EaD



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Essas considerações remetem a outros conhecimentos referentes ao professor-tutor da EaD. Na sequência, abordaremos diferentes posicionamentos acerca da sua função no contexto em foco.

4.1.2 Função do professor-tutor da Educação a Distância

Durante a exposição do pensamento dos participantes, foram recorrentes colocações sobre a função do professor-tutor da EaD. Esclarecemos que em nenhuma indagação da entrevista foi mencionado o termo em análise, ou melhor, a palavra função. Para nós, é consequência do relevante trabalho desenvolvido a partir da metodologia utilizada. Perante esse encadeamento de ideias, o Professor-tutor 1 se posicionou em 04 (quatro) momentos, e especificamente as próximas 02 (duas) colocações foram respondidas no campo do planejamento do processo, e as seguintes na área da formação:

A gente, enquanto tutor, a gente já recebe a disciplina no ponto, o plano de curso todo estruturado, de como é que vai ser, e assim, a nossa função mais é acompanhar o desenvolvimento do aluno, seja dando reforço, “a o aluno tá com uma dúvida a gente marca uma aula”. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

[...]. O mesmo vale também pra questão da correção das atividades né que é função dele, professor a distância, fazer a correção e postar as notas, [...]. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

[...]. Têm coisas que a gente não aprende, que não dá pra aprender tudo durante a Graduação, mas o que eu aprendi na minha Graduação de [...] e também na pós que eu fiz na área de [...], né, é de grande ajuda dentro da... da minha função como tutor presencial, porque eu percebo nos meus alunos, né, que eu acompanho, que as mesmas dificuldades que eles tiveram, eu também tive no início da minha carreira docente, né, e que eu tive... Hoje eu tenho como ajudar eles muito melhor do que na época em que eu iniciei o Curso [...]. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

Eu acho uma coisa que eu acrescentaria... é... dentro da... da minha função enquanto tutor, seria o desenvolvimento de aulas práticas em cada disciplina. Mesmo pro aluno ter aquele contato, né. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

Nessa perspectiva, corroboramos o quanto é indispensável que o professor-tutor da EaD conheça a sua função, pois ajuda no seu fazer do dia a dia, aprimora uma consciência de onde deve partir a sua atividade e percebe os limites das atribuições. Isso pode ser exemplificado quando o Professor-tutor 1 tem o conhecimento de participar do desenvolvimento da aprendizagem do estudante, bem como quando ele deseja fazer além do previsto, na tentativa de contribuir com a ideia da experimentação. Ademais, consideramos também, sobre planejamento do processo, a fala do Professor-tutor 2 e do Professor-tutor 3, na ordem.

[...]. Na questão do... do tutor no planejamento educacional, eu vejo que ele tem um pouco mais de responsabilidade, né, do que o tutor presencial, porque pelo o que foi lido lá nas funções do tutor a distância, ele... ele que é responsável, né, por observar, né, se determinado aluno não fez a atividade, não postou, é... e tentar entrar em contato com o tutor, com o professor formador, né, caso o professor formador e o... e o coordenador, eles também é responsável por colocar as notas no sistema, auxiliar, porque nesse caso, é... não sei se é pensado da mesma maneira em outros polos, nos outros cursos de tutoria, somente o tutor a distância que tem acesso à alteração das notas dos alunos, é... colocar a nota deles. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

[...]. Hoje como tá tudo *on-line*, não tá tendo encontros, encontros presenciais, que antes era de 15 em 15 dias, então, nós, tanto eu como o tutor a distância, a gente tá acompanhando as disciplinas, né, a gente divide as disciplinas, né. E, por exemplo, se tem 3 disciplinas, um fica com 2, outro fica com 1, ou se tem 2, 1 fica com 1, 1 fica com outra, né. E a gente acompanha nas atividades, na análise dos alunos, na correção das atividades, das provas, entendeu? Então é isso... Hoje eu não tô fazendo a função que o tutor presencial faz, porque a gente tá 100% *on-line*, não têm nenhum encontro presencial até agora, então tô fazendo o trabalho, do também, igual do tutor a distância. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

Pelas considerações do Professor-tutor 2, entendemos que houve um momento para a apresentação das tarefas a serem realizadas pelos professores-tutores. Com essa prerrogativa, que envolve a comunicação, avaliamos como relevante essa prática da IES em esclarecer as atividades correlatas ao professor-tutor da EaD. No que tange à participação do Professor-tutor 3, ele esclarece que houve mudanças nas ações deles em decorrência da pandemia. Além disso, em relação a outros conhecimentos sobre essa subcategoria, o Professor-tutor 4 descreve situações conforme os 03 (três) campos mencionados na página 88 (oitenta e oito):

[...], outra função do tutor presencial, antes da pandemia, era aplicar, é, provas, aplicar prova final, né. Acompanhar isso com os alunos. A prova, nós, a distância nós aplicávamos também, mas o a distân..., o presencial ficava responsável por aplicar a prova final, por exemplo, caso o aluno ficasse de recuperação na disciplina. Num era função nossa. Então, como não tá tendo, desde o início da pandemia não tem, não tem encontro presencial, o que que acontece: o tutor presencial acaba que muitas de suas atribuições não podem ser executadas porque não tem aquele encontro presencial, [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

[...]. Principalmente nesse [...] nosso cargo de tutoria, porque quando você é tutor, quando nós estamos nesse, nessa função de tutor, é, nós não temos ali, às vezes, a opção de escolher: “Ah, eu vou ser tutor da disciplina de [...] ou eu vou ser tutor da disciplina de [...]”. Não! Tem período que eu acompanho [...], [...] e [...]. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

[...], a avaliação ela é montada pelo professor. Qual é a nossa função? De corrigir, apenas, de corrigir. Aí vem uma outra questão, né. Por isso que eu disse que isso é muito relativo. Eu, eu que estou acompanhando os alunos, eu sou responsável por isso, de acompanhá-los ali, de tirar as dúvidas, de ver o esforço de cada um. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

[...], num é função nossa elaborar prova. [...]. Mas se, de repente, houvesse um planejamento, talvez nós pudéssemos dar sugestões, tipo, orientações... que tipo de

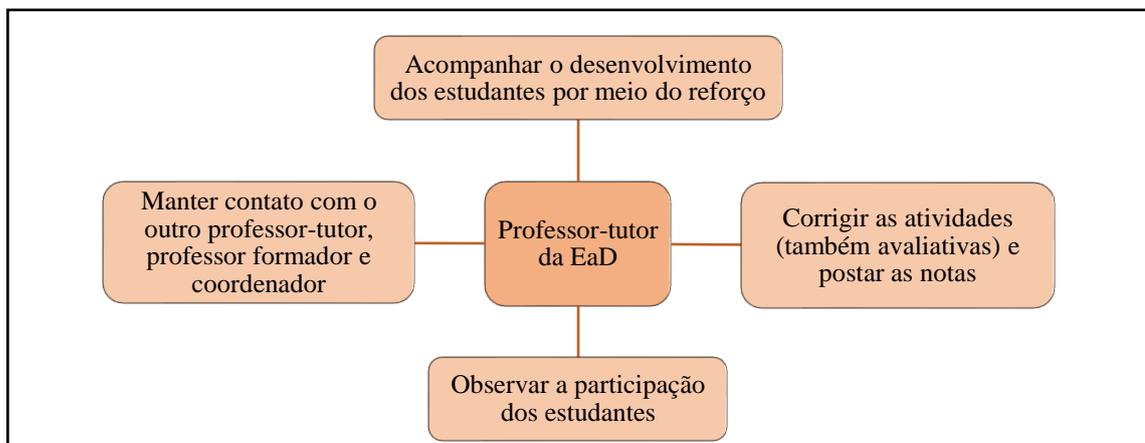
orientações? “Professores, nós estamos lidando com alunos assim, alunos assado... A realidade é esta...”, né. Então isso seria interessante isso, mas eu acho que de certo modo tá [...] uma orientação do coordenador... não sei, mas eu penso que seria interessante uma participação nossa também. Uma maior participação nisso. Não só pra corrigir. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

[...]. Eu já fiz isso, ... isso é autoavaliação, né?! [...] têm até algumas, alguns pontos que eu coloquei lá, que não são tão assim é, direcionados as minhas funções, mas como eu estou percebendo a, o déficit, a falta, a dificuldade, eu pensei: “Meu Deus eu tenho que melhorar nisso”, pra ajudar o meu aluno. Embora não seja completamente a minha função, mas eu estou ali com eles, estou acompanhando esses meninos, então, eu preciso melhorar aqui, pra poder melhorar lá, né. Então eu já passei por esse momento reflexivo, e eu acho que isso é importante pra autoavaliação, né... [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Na narrativa do Professor-tutor 4, compreendemos mudanças transcorridas em decorrência da covid-19 que, conseqüentemente, afetaram a tutoria. Ademais, ele narra, em momentos diferentes da entrevista, que: permanece com componentes curriculares que são apresentados a ele; no processo avaliativo o professor-tutor corrige a atividade, mas considera sobre a possível participação na cocriação do instrumento avaliativo; e mesmo diante de suas tarefas, autoavalia o desenvolvimento de suas ações.

Ora, de acordo com o movimento descrito, recorremos à UESPI (2020b) por também fazer o uso da palavra função com a intencionalidade de apresentar o tutor presencial. Nesse momento, sugerimos que, durante as formações com os professores-tutores, a coordenação do Curso e/ou coordenação em geral possam trabalhar estudos sobre variados casos para que aprendam a lidar com diferentes situações. Outrossim, descrevemos na **Figura 14** os pensamentos que se destacaram em relação à compreensão da função dos professores-tutores.

Figura 14 – Funções do professor-tutor da EaD



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Esse cenário demonstra a importância do professor-tutor da EaD no processo de formação de professores, principalmente em tempo de pandemia. Tal agir de forma cuidadosa, individual e participativa poderá resultar, enquanto estratégia, na possível diminuição da evasão e reprovação (caso estejam presentes essas situações), bem como na elevação da assiduidade dos estudantes na plataforma e no polo (se necessária). Além desses pensamentos, refletiremos, em específico, sobre as ações pertinentes ao professor-tutor presencial e ao professor-tutor a distância.

4.1.3 Professor-tutor presencial e professor-tutor a distância

A dinâmica organizacional de formação de professores da EaD tem, também, em sua estrutura, o professor-tutor presencial e o professor-tutor a distância. No processo educativo ambos desenvolvem atividades em prol do estudante que, de acordo com a proposta institucional, ora se diferenciam, ora seguem a mesma ideia. Para contextualizar esse pensamento, abordamos, na sequência, as participações do Professor-tutor 2 e do Professor-tutor 4, ao comentarem sobre o planejamento do processo.

[...] o tutor presencial ele estaria sempre, né, ia... no polo lá... auxiliando os alunos e o tutor a distância ele ia... é... com menos frequência, né, ele ia mais, assim, em determinado dia [...] passar determinado conteúdo ou aplicar prova. É mais... como eu entrei como tutor já no período de pandemia, nunca ou quase nunca eu precisaria ir exatamente no polo, né, na verdade eu nunca conheci esses alunos pessoalmente, por enquanto tá só mesmo de uma maneira remota. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

[...] o tutor presencial ele tem alguns encargos diferentes do tutor a distância. O a distância ele fica responsável [...] pelas atividades, pelas correções, né, por tudo ali da disciplina. O presencial não... ele fica responsável por mais por questões burocráticas ali do Curso, documentais, é... alguma pendência de aluno, ele é mais responsável por isso, né. Pelo menos as orientações que a gente recebe são essas. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Além dessas falas, consideramos, também, a citação do Professor-tutor 2 na página 92 (noventa e dois), e diante desses conhecimentos apresentados, os participantes demonstram que o professor-tutor presencial, por meio da sua colaboração, apoia no desenvolvimento de ações que visam colaborar com os estudantes, além disso coopera para que as demandas da Licenciatura sejam realizadas com êxito. Nesse sentido, compreendemos a relevância desse professor-tutor em fazer-se presente no polo de acordo com uma programação à disposição dos acadêmicos, na qual possam apresentar suas necessidades a fim de que alcancem resolutividade.

Ainda nessa perspectiva e de acordo com os relatos dos respectivos participantes, agora em relação ao professor-tutor a distância, ponderamos que ele: está presente fisicamente de forma pontual; realiza explicações pedagógicas; corrige atividades; e sua participação é indispensável na plataforma e no diálogo com os demais integrantes da equipe. Por outro lado, o momento pandêmico ocasionou mudanças ou até transformações, e sobretudo, as situações sociais tiveram que ser repensadas diante das consequências que impactaram a Educação Escolar, a exemplo das IES que tiveram suas aulas presenciais suspensas na condição de serem realizadas de maneira remota. Na EaD também houve modificação, cujo resultado foi analisado no contexto a ser descrito. Nessa situação, apresentamos, inicialmente, o Professor-tutor 4. Esse articula seu pensamento no campo do planejamento do processo com o respectivo aspecto:

[...]. Agora, no momento em que começa a pandemia, nós temos aí uma diferença, né. Do pré-pandêmico. Por quê? Porque foi orientado no nosso Curso, que o... por não estar havendo encontro presencial, [...], então o que foi que aconteceu? O nosso coordenador sugeriu o seguinte: “É... são tantas disciplinas aqui neste bloco, então vocês vão dividir. O professor, o tutor presencial fica com tantas disciplinas e o tutor a distância fica com tantas disciplinas” né. A gente tá dividindo, né. Aí eu fico responsável por umas e ele, o presencial, por outras. Isso tá sendo diferente porque não era assim, né. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Com esse mesmo sentido, o Professor-tutor 2, que é de outro Curso de Graduação, sinaliza sistematizações adicionais no mesmo campo ora mencionado. Para tanto, vejamos o pensamento:

[...] entre o tutor a distância e presencial é... nessa situação, os dois tão trabalhando como se fosse... os dois a distância. Nesse caso, a gente tá dividindo... é... as tarefas, né. Por exemplo: é... determinada atividade vai ser tutor presencial que vai corrigir, determinada atividade vai ser o tutor a distância. Aí as duas vai aparecer, ou pode mandar pro tutor presencial ou pro tutor a distância. Aí, às vezes, determinado aluno tem... tá com algum problema aí... é... ele entra em contato com o tutor presencial, com o tutor a distância. Nesse [...] período de pandemia eles tão trabalhando é... hum... da mesma forma, não tá havendo diferença entre tutor presencial e tutor a distância. Os dois tão é... corrigindo as atividades, às vezes, o tutor presencial dá aula, o a distância dá aula. Está ocorrendo dessa forma, integração, né, tá sendo sempre uma combinação entre o tutor presencial e... e a distância pra... na divisão das tarefas. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

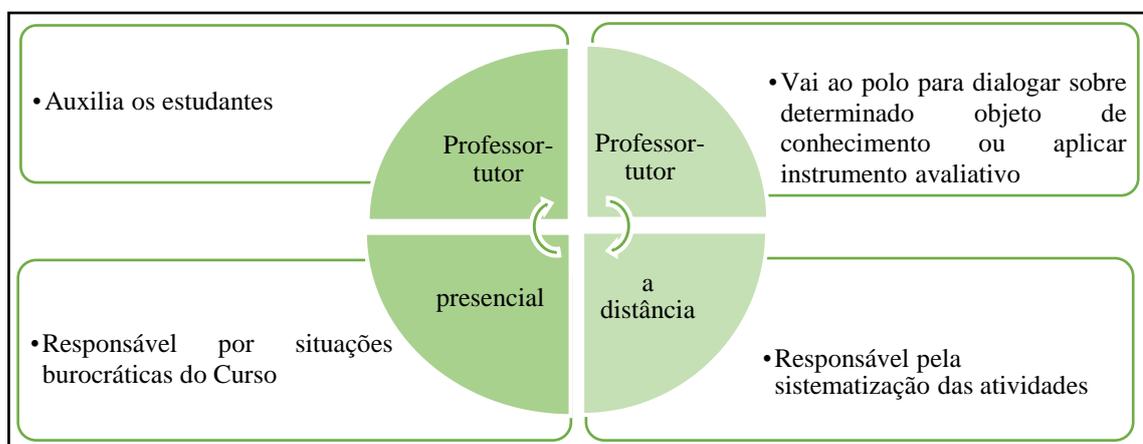
O que percebemos, nas ponderações acima, foi uma reorganização da tutoria, influenciada pelas determinações do distanciamento social. Entendemos isso como ideia assertiva, pois os professores-tutores continuam com suas participações no processo, mesmo que de forma diferenciada em relação a algum aspecto, se comparada com a proposta a ser exercida pelo tutor presencial e tutor a distância conforme caracterizada por UESPI (2020b). Além disso, ambos permanecem com as bolsas e as demandas nesse período foram fracionadas.

Ademais, ao recorrermos às considerações do Professor-tutor 3 na página 92 (noventa e dois), é possível compreender o alinhamento da ideia ora disposta no que se refere à distribuição de componentes curriculares entre eles para os devidos auxílios aos estudantes. Em relação a esses, acreditamos que também foram acolhidos em tempo pandêmico, pois, com a redução de objetos de conhecimentos a serem sistematizados pelos professores-tutores, talvez tenha sido possível contemplar uma relevante dinâmica de interação entre os envolvidos. Ainda nesse contexto, é interessante que futuras pesquisas analisem a aprendizagem dos acadêmicos de Licenciaturas da EaD durante a fase de enfrentamento da covid-19 e suas consequências.

No que diz respeito às orientações para os professores-tutores sobre as atividades a serem realizadas nesse tempo, perfaz, enquanto indispensável, o acompanhamento dos coordenadores por meio de formações com reflexões e indicações pertinentes. Tal proposta justifica-se pela necessidade de que os coordenadores, professores formadores e professores-tutores estejam com os conhecimentos e informações alinhados acerca das medidas a serem adotadas durante o período letivo, na qual o diálogo possa promover soluções em conjunto.

Nesse sentido, o professor-tutor presencial e o professor-tutor a distância devem realizar suas atividades em parceria e de forma inovadora, no ensejo de contribuir com ações inerentes à tutoria. Para Kenski (2012, p.129), “os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender. Orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, [...]”. Diante das palavras da autora, empreendemos pensamentos em que os professores-tutores devam ter esse norteamento enquanto formadores de cidadãos. Em síntese, elencamos na **Figura 15** considerações sobre os participantes da pesquisa.

Figura 15 – O professor-tutor presencial e o professor-tutor a distância



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

A exposição ora descrita ou assinalada pelos participantes da pesquisa representa algumas vertentes relacionadas, e em específicas, às práticas dos professores-tutores. Essas indicações apontam diferentes norteamentos para a outra categoria a ser analisada. Entretanto, continuaremos a dialogar em relação às demais subcategorias, ou melhor, em relação à participação dos professores-tutores na EaD.

4.1.4 Participação do professor-tutor da Educação a Distância na formação de professores

Para que aconteça o processo de formação de professores, seja de forma presencial, seja por meio da sistemática a distância, faz-se necessária a participação de variadas equipes. No nosso estudo, apresentamos na metodologia o núcleo gestor e outros líderes que organizam a EaD para que seja possível alcançar os resultados almejados. O professor-tutor também é relevante no movimento desse campo epistemológico, pois a sua participação é a que está intimamente próxima ao estudante, tanto no âmbito físico quanto no virtual. Nesse sentido, abordamos alguns conhecimentos conforme as contribuições do Professor-tutor 1 e em seguida do Professor-tutor 4, os quais caracterizam o fazer pedagógico de acordo com as suas experiências em determinado aspecto e contexto, ou melhor, referente ao planejamento do processo.

[...], a disciplina já vem pronta. A nossa participação é executar. Mas o professor ele sempre diz: “Olha vocês são abertos a passar uma lista extra para os alunos caso haja necessidade”. Que, às vezes, ele bota lá, e se a gente julgar tá precisando de mais questões pra resolver com os alunos, pra explicar mais o conteúdo, a gente é livre pra fazer isso, mas em termo estrutural dá disciplina, ela já vem pronta, nossa parte só é execução. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

[...] o professor formador ele já chega com a disciplina toda montada, né, [...]. O professor formador já vem com tudo isso montado. A [...] com as atividades, com os fóruns, com as provas, com tudo, inclusive, é uma exigência até que eles, é... já nos traga o gabarito, né, o gabarito de tudo, tudo já chega gabaritado, então nós não temos muita participação em relação ao planejamento da disciplina, né... nós temos participação em, é... eu posso perceber uma pequena participação quando você coloca ali o cronograma, né... porque, assim, a nós temos alguns professores que vão ser professores formadores e... é a primeira vez que ele tá ali tendo aquela experiência, não conhece a realidade [...] dos alunos, da Educação a Distância da UESPI, e eles acabam colocando prazos e [...] atividades, assim, que, de repente, não contemple ali [...] a situação, né... é... a situação que eu me refiro mais a realidade dos alunos, então, a gente acaba fazendo a interferência, às vezes, [...] no nivelamento, quando a [...] gente pode dizer: “Professor, vamos repensar aqui esse prazo, né. Prazo dessa atividade. Professor, vamos repensar aqui o prazo dessa prova”, alguma coisa do tipo, né... “Vamos repensar o prazo do fórum”... a interferência que nós fazemos é mais ou menos nesse sentido, mas interferir quanto à [...] outras questões, é... eu acho que é muito da assim, da [...] minha experiência como tutor, [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

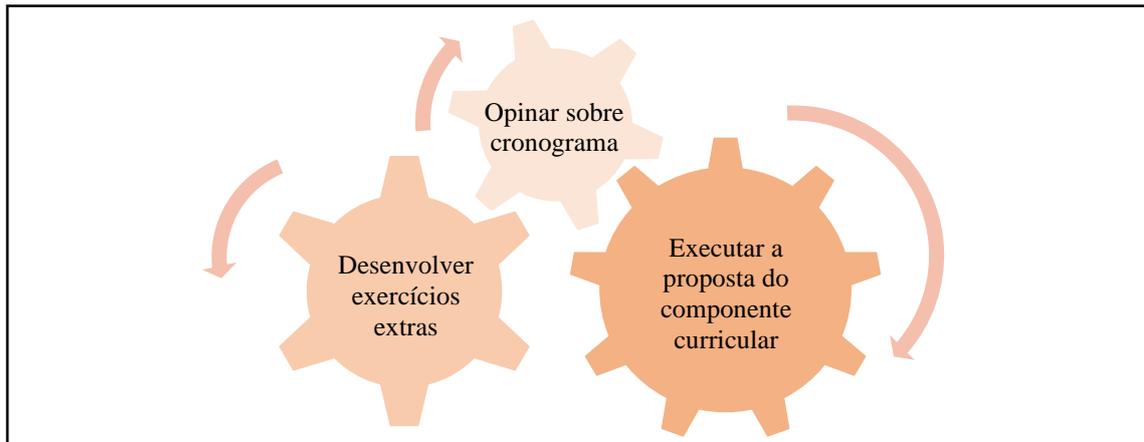
Os relatos acima nos direcionam para as seguintes reflexões, será que se o professor formador dialogasse quinzenalmente com os professores-tutores sobre a sistemática dos documentos e dos encaminhamentos do componente curricular, os benefícios seriam vantajosos para as ações lá na ponta com os estudantes? Em quais aspectos poderiam ser revistos a participação dos professores-tutores, para alcançar outros patamares de qualidade educacional? Como os professores formadores e estudantes de Licenciaturas percebem a participação dos professores-tutores? O professor-tutor está satisfeito com a própria participação no desenvolvimento do processo de tutoria? Essas reflexões podem apontar para uma educação com outros destaques qualitativos. É ainda considerável que o cotidiano dos professores-tutores da EaD apresenta nuances de experiências e descobertas frente às diversas situações encontradas e que sua *expertise* pode contribuir, se possível, nas decisões do professor formador e da coordenação. Nessa perspectiva e além da descrição supracitada, o Professor-tutor 4 descreve outras situações.

[...]. Já aconteceu, né... de ir pro... de determinado professor formador, fazer nivelamento e no nivelamento ele pedir a nossa opinião em relação às atividades, já aconteceu, né. E aí nós tutores demos a nossa opinião em relação, e dessa forma, o professor acabou seguindo, né o que nós, nós colocamos ali pela nossa experiência com as turmas, né, com [...] na EaD, então já aconteceu isso, né, nós tivemos ali uma parti..., uma pequena participação, mas, em linhas gerais, os professores eles já vêm com [...] a disciplina toda montada, aí nós vamos ter que estudar os textos, nós temos que analisar as tarefas, buscar tarefas, ir ver [...], os enunciados porque os alunos geralmente sempre perguntam, né, por alguma coisa que não entendem, mais ou menos isso, mas lá o planejamento já vem feitinho. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Na minha reflexão [...], eu acho que nós deveríamos ter uma participação maior, é nesse processo. Eu acho que a nossa participação é muito pouca, é... porque veja, [...], você tem aí uma turma de alunos que você já conhece todos eles, tem uma experiência com aquela turma, então você faz uma avaliação pensando nos seus alunos. De repente vem um professor que não conhece ninguém e vai querer avaliar aqueles alunos?! Que espécie de avaliação é essa, né? Né diferente? Então eu acho que, é, seria interessante uma maior participação dos tutores, não só no avaliar, [...] na correção, mas na elaboração também. Agora, essa questão da elaboração aí seria difícil [...] né [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Diante dessas prerrogativas, na qual a primeira descrição remete ao planejamento do processo e a segunda referente a avaliação do processo, também, conforme a quarta citação desse participante, localizada na página 92 (noventa e dois), na qual, interpretamos que o professor-tutor da EaD deseja sugerir a estruturação daquilo que será evidenciado no transcurso do componente curricular. Para Queiroz (2011), participação condiz com o ato de colaborar socialmente. Por conseguinte, em decorrência das contribuições dos participantes do estudo, ilustramos na **Figura 16** algumas participações do professor-tutor na EaD.

Figura 16 – Participações do professor-tutor na EaD



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Esse cenário representativo demonstra que o professor-tutor delibera esforços para colaborar com a aprendizagem dos estudantes. De modo semelhante, analisaremos, o seu processo de autonomia diante do contexto em foco.

4.1.5 Autonomia do professor-tutor da Educação a Distância na formação de professores

A autonomia é imprescindível para o dia a dia do cidadão, seja do profissional, seja do estudante. Exercer essa condição está de acordo com a realização de ser, criar, experimentar, transformar e conhecer novas maneiras de conduzir uma ocupação, um compromisso ou uma atividade. De maneira exemplificada, citamos o motorista, que, para dirigir, precisará seguir as regras no intuito de obter a habilitação, mas terá a independência de escolher a via que será utilizada para chegar ao seu destino. Quanto à professora em sala de aula, essa utiliza também da sua autonomia para conduzir a metodologia. Esses exemplos são para demonstrar que a liberdade é inerente ao fazer, e nesse sentido, apresentamos momentos de desenvoltura do Professor-tutor 1, e na última explicação, com a participação do Professor-tutor 2, as quais demonstram suas nuances reflexivas sobre o exercício da tutoria e a relação com as ideias de autonomia.

[...]. Mas, às vezes, a gente percebe que, às vezes, ali foi um desatentamento, aí a gente considera um pouco da questão. Nós tutores tanto do presencial quanto a distância nós somos livres, nós temos autonomia pra fazer isso, pra considerar a questão, a gente não corta a questão como um todo, pelo menos eu e o [...], eu não sei os demais colegas tutores, mas a gente sempre faz assim: a gente olha, vê o que o aluno errou, onde foi que o aluno acertou, e gera aquela nota [...]. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

[...]. A própria plataforma tem lá avisando: quando o aluno abre, atividade 1, prazo de entrega, tá lá a datazinha tudo bonitinha, o horário, caso haja algum problema de queda no sistema, né, a plataforma saía do ar, aí o professor ele faz aquela prorrogação. A gente tem, quer dizer, eu não, mas o tutor a distância ele tem a autonomia, no acesso dele, tem a função, onde ele pode tá prorrogando aquele prazo, mas isso a gente só faz quando o sistema cai e o aluno não consegue enviar ou quando o professor ele nos autoriza também a fazer isso. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

É... minha reflexão é que o... sobre o processo avaliativo, o tutor ele não tem tanta é... posso dizer... autonomia, não sei se isso é a palavra. Isso é... isso eu... ficou mais somente pro professor formador, né. Na minha reflexão devia ter mais uma... uma integração entre o professor formador e o tutor na elaboração das provas e das atividades. Aí no atual momento, eu vejo dessa forma, né, uma maior integração, na elaboração juntos, né, que esse tempo como tutor observei que nunca teve, minha reflexão é essa, uma maior integração entre o professor formador e o tutor. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

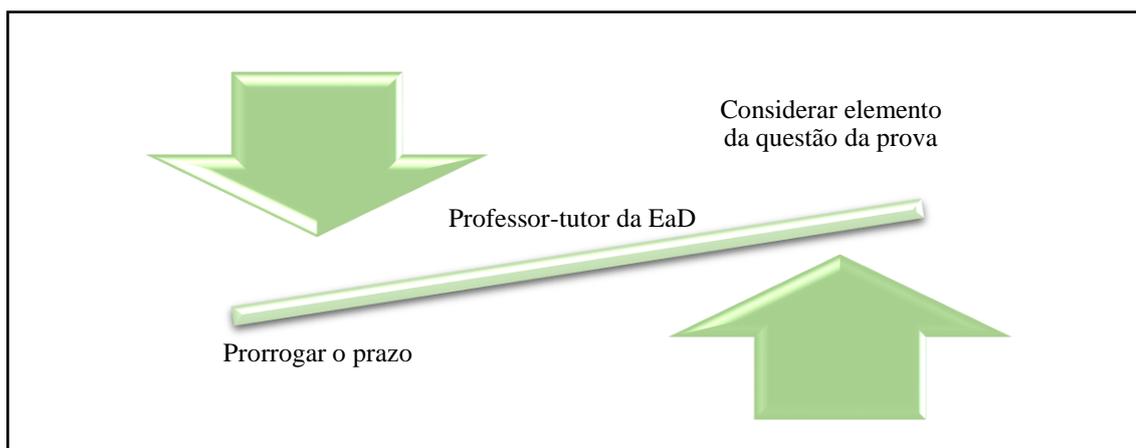
A respectiva subcategoria foi identificada especificamente no campo da avaliação do processo. Na primeira descrição, percebemos o prazer do Professor-tutor 1 em utilizar a expressão “[...] nós somos livres, nós temos autonomia [...]” e que essa liberdade é acompanhada de uma proposta que busca nos detalhes os motivos para contribuir no coeficiente do estudante, ideia essa que é encontrada quando ele afirma: “[...] a gente não corta a questão como um todo, pelo menos eu e o [...]”. Ademais, nessa citação, o participante demonstra também conhecer a prática do outro professor-tutor.

No segundo relato, compreendemos que a autonomia do professor-tutor da EaD está, aparentemente, relacionada ao condicional se, portanto, a depender de uma eventualidade específica ou validação superior. Ademais, entendemos que a Educação e seus respectivos processos são dinâmicos e que, além das possibilidades descritas pelo Professor-tutor 1, é possível que ocorram acontecimentos que, talvez, fossem relevantes ao próprio professor-tutor decidir, e quando necessitasse de uma orientação, buscasse o apoio do professor formador. Nesse sentido, presumimos que o formato do diálogo: professores-tutores - professor formador - coordenador de Curso, sinalize novas ações, bem como decisões pelo próprio professor-tutor da EaD frente a circunstância.

Por fim, o Professor-tutor 2 percebe a aparente carência de autonomia em relação a algumas atitudes no campo do desenvolvimento avaliativo. A mencionada situação necessita ser repensada, ou talvez esteja em processo de reflexão pela coordenação do Curso (por exemplo) para evitar uma provável ideia de desconforto nos posicionamentos dos professores-tutores da EaD. Esse acrescenta, ainda, uma sugestão que vai ao encontro do nosso pensamento, na qual buscamos defender uma parceria além, isto é, entre a tríade de pessoas ora indicadas previamente.

O panorama dessa subcategoria corrobora para relembrarmos a obra – Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, de Freire (1996) e questionar: como contribuir no desenvolvimento da autonomia dos futuros professores se a dos seus formadores, os professores-tutores da EaD, é limitada? E para representar uma síntese contextualizada, apresentamos a **Figura 17**.

Figura 17 – Autonomia do professor-tutor da EaD



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

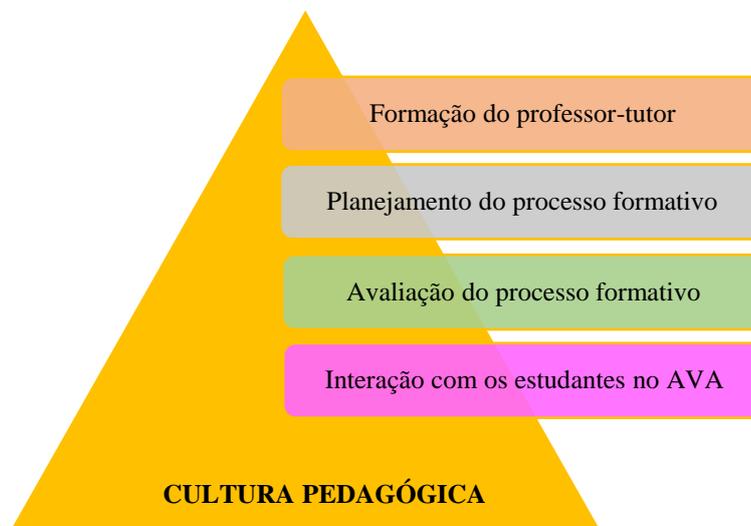
A imagem configura noções a respeito da autonomia do professor-tutor da EaD em uma área representativa, no caso a avaliação do processo. E nesse segmento em específico, portanto, demonstra que ele está em uma constante busca pelo equilíbrio no seu fazer pedagógico.

Desse modo, as considerações que elencamos, até o momento, introduzem conhecimentos para a compreensão da segunda categoria analisada, pois ambas se complementam ou interrelacionam. Assim, nas ideias a seguir, nos apropriamos em específico das vertentes consideradas na cultura pedagógica do professor-tutor da EaD.

4.2 Cultura pedagógica do professor-tutor da Educação a Distância

A partir do contexto e das ações do professor-tutor da EaD, buscamos esclarecer a sistematização da cultura pedagógica, ou seja, os aspectos evidentes que a constituem. Nesse sentido, continuamos a refletir sobre a caracterização desse relevante colaborador para a educação em análise. E para ser possível tamanho feito, nos reportamos a formação, ao planejamento do processo, a avaliação do processo, e a interação com os estudantes no AVA, enquanto composição da cultura pedagógica, que pode ser explicitada na **Figura 18**.

Figura 18 – Eixos expressivos da cultura pedagógica do professor-tutor



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2023.

A partir da análise, reafirmamos ainda a interação do professor-tutor com os estudantes no AVA. Além disso, a respectiva proposição enriquece as reflexões sobre a temática em foco, e contribui no processo formativo considerado a seguir.

4.2.1 A formação do professor-tutor da Educação a Distância: elemento base da cultura pedagógica

Para refletir acerca da formação do professor-tutor a nível de Graduação, Pós-Graduação e outros, é necessário compreender determinadas situações, e relacioná-las com fundamentos teóricos. A partir desse pensamento, indicamos a importância em formar professores-tutores tanto para desenvolver o componente curricular, quanto comprometidos com a causa social e os direitos humanos, e que percebam diariamente a importância da humanização do cidadão. Nesse contexto, complementamos o quanto é primordial promover o desenvolvimento formativo dos professores-tutores de acordo com os princípios básicos inerentes as suas atribuições nesse campo epistemológico. Diante de tais considerações, elencamos contribuições de participante da pesquisa, isto é, do Professor-tutor 4 que sinaliza sobre o entendimento em relação a formação inicial e formação continuada em contemplar suas ações, conforme descritas:

Eu penso que de forma muito direta, né, porque assim, na... no nosso Curso, né, nós temos é... no Curso presencial, porque o trabalho do tutor é no Curso a distância, né, mas as disciplinas são praticamente as mesmas... Claro, que houve uma mudança na grade curricular depois que eu me formei, mas assim, são poucas mudanças, né, então, eu penso que o que eu estudei lá na Graduação, contribui, influencia diretamente na

minha prática agora, porque assim, a gente vai se espelhando, né? Eu tive vários professores bons, na Graduação, muitos professores bons... E eu, eu busco de certa forma me espelhar neles, né, é, por exemplo: eu tive uma professora que ela era da área de [...], não era da nossa área específica, era da área de [...], ela foi minha orientadora de TCC, e foi minha grande referência, então, essa experiência minha lá da Graduação com ela, nossa...! Foi um divisor de águas, então, muito da minha prática hoje, inclusive como tutor, né, eu devo lá na experiência na Graduação, na minha formação inicial. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Embora na formação continuada nós tenhamos um foco muito grande na pesquisa, na pesquisa e não na prática de sala de aula, como eu fui bolsista de Mestrado e de Doutorado, sou, né, é... eu tive que, que fazer estágio supervisionado obrigatório, né, então isso, de certo modo, me levou à prática. [...], a toda minha experiência na formação continuada, elas é, toda ela contribui, contribui muito, né, para... para a minha atuação enquanto tutor, e assim, a questão da orientação de TCC, eu penso que é o que, é... que recebe mais contribuição, né, da minha formação continuada. Pela formação continuada eu tive muitas experiências com orientações, né, com pesquisas, pesquisas científicas e isso ajuda muito, né?! Ajuda, contribui bastante pra gente, né, enquanto professores, tutores que vamo ali orientar. Eu já vi muitos tutores assim, com muitas dificuldades, por exemplo, pra orientar, né, TCC, projeto... Porque a eles falta experiência com isso, né?! Professores que de repente terminaram a Graduação, fizeram uma Especialização, mas a Especialização ainda é pouco, eu considero pouco, né? Num dá pra ter assim experiência, é... que contemple de fato ali o que se é exigido numa orientação de TCC, de projetos... Então assim, eu devo muito a minha formação continuada, né, eu gosto muito de orientar TCC, projeto, é... de orientar os alunos em grupos de pesquisa, e a formação continuada me abriu, assim, a mente pra essas coisas, me ajudou, me orientou bastante. E eu acabo levando isso pra minha prática, né. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Tal participação representa um enumerado de conhecimentos, e por meio dessas colocações, o respectivo professor-tutor descreve práticas e cenários, na qual relaciona com o processo de formação, bem como reconhece os espaços atuais de ocupação, enquanto *lócus* de contexto formativo – seja no desenvolvimento da tutoria na EaD, seja enquanto discente da Pós-Graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, e para além dessas colocações, “não é possível pensar na prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação, que não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores mas durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. [...]”. (KENSKI, 2012, p. 48). Por conseguinte, consideramos que o professor-tutor, necessita ampliar continuamente o conhecimento, para isso é relevante o suporte da equipe envolvida, para possivelmente melhorar suas atividades na EaD.

Outrossim, mediante a ideia de compreender a(s) via(s) de aprendizagem do professor-tutor, tentamos saber se advém também de atividades do NEAD e do professor formador, ou se as ações formativas são buscadas por outras sistemáticas. Sinalizamos que ambas as ideias foram narradas por alguns participantes, ou seja, Professor-tutor 1, Professor-tutor 2 e Professor-tutor 3. Para tanto, seguem as reflexões.

A... as formações que nós temos pelo NEAD, é... geralmente são as reuniões que a gente tem com a coordenação e com o os professores de cada disciplina quando é o início de período. O tutor, o tutor não, o coordenador também ele divulga alguns exemplos dentro do grupo de tutores, ele faz divulgação e pede que a gente tutor também divulgue para os alunos dos grupos das turmas, [...]. Então, é... o NEAD, ele faz, o professor [...], não o NEAD em si, mas o professor [...], eu vou falar pela área de [...], ele faz essa essas informações, ele faz a reunião pra passar as novas informações pro professor, junto com o tutor. Ele também faz as reuniões só pra passar informativos e sempre no grupo dos tutores ele posta alguma coisa: “ah, vai ter evento *on-line* referente a [...], quem quiser se inscrever tá aqui o *link*, o evento é gratuito, vai gerar certificado, vai ter um simpósio. Informe pros alunos, participem também”. Ele sempre pede pra gente participar, e eu sempre na medida do possível, tento fazer, né, tudo o que tá sendo posto lá. Nem sempre dá pra participar de todos os simpósios, mas alguns eu participo. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

Os processos formativos que eu participei... eu creio que seja o Mestrado, né, [...]. E o Mestrado gostei bastante, daí também teve o auxílio de bolsa também que ajudou bastante, né, foi a bolsa de estudo do início ao fim do Mestrado. E atualmente eu estou fazendo, né, a Especialização em tutoria a distância. Curso que eu estou fazendo aí e acho tô quase na metade do... das disciplinas lá ofertadas e acho que o que eu queria destacar é isso. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

[...], quando o professor inicia uma disciplina ele... ele faz um encontro com os tutores, onde ele vai apresentar a disciplina, a ementa, e todos os objetivos, etc., o plano da disciplina e discute com a gente, [...]. Busca tirar as dúvidas. Então é no início da disciplina, quando a disciplina vai iniciar ele faz primeiro o encontro com os tutores, pra depois fazer o encontro com os alunos. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

Os professores-tutores, foram categóricos em descrever a carência de formações ofertadas pelo NEAD para eles, e ainda o Professor-tutor 4 (2022), pondera a seguinte situação: “[...]. Tenho necessidade, tenho. Eu creio que todos os tutores têm, mas não fomos, eu não fui convocado pra nenhuma formação”. No que se refere a formação entre professor formador e professor-tutor, foi exposta a existência de reunião para explicar o desenvolvimento do componente curricular. Essa consideração foi abordada pelos 04 (quatro) participantes. Porém, o Professor-tutor 4 (2022) descreve: “[...] mas isso não é formação. Eles estão apenas dando o direcionamento da disciplina, penso que seria, [...], um exemplo de formação, caso eles fossem explicar o *modus operandi* aí de tudo isso. Ensinar todo o processo, mostrar todo o processo, né [...]”. Sobre o desenvolvimento de formação, compreendemos que “um tutor é um professor [...]. O professor de EaD não pode ser concebido com um tutor do século passado, [...]. Ao contrário, ele precisa (na verdade, tal como todo professor) de um processo de formação contínua e de uma remuneração equivalente à de professores presenciais”. (MATTAR, 2012, p. 175). Tais condições são relevantes para pensarmos sobre a qualidade da respectiva educação.

Ademais, focamos ainda nas facilidades e dificuldades encontradas pelo professor-tutor durante o seu desenvolvimento formativo. Nesse direcionamento, o Professor-tutor 3 e Professor-tutor 4, relatam:

[...]. Ah, então é, você, a minha maior facilidade na minha formação é a questão de eu gostar de fazer o que eu faço, entendeu! Então, quando a gente gosta, a gente faz com vontade, então, tem mais facilidade de ministrar, de buscar conhecimento, de buscar formação, de buscar capacitação, então as facilidades são essas. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

Mas não tem! Se não tem formação, se até agora, eu não sei se eles têm algum planejamento de ofertar alguma formação pra gente, mas, até, eu vou falar pelo agora, né, até retomar aqui a, “meu tempo é agora”, então o agora me permite dizer isso, né?! ..., não tem formação. Não tivemos, pode ser que ainda tenha futuramente, mas até agora nós não tivemos, então que dificuldades eu poderia apontar pra questão de formação se nós não temos?! (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Na direção desse último depoimento, Belloni (2006), reflete que a formação daqueles que conduzem o processo em sala de aula das universidades, faculdades e outras, tem sido uma situação preocupante pelos setores da educação, no entanto, ela provoca mudanças educacionais nos mais diversos segmentos. Além da compreensão dessa autora, é intrínseco a todos aqueles que realizam atividades com a Educação Escolar, a necessidade em participar de momentos de aprendizagem para a análise da prática, bem como, conhecer novas ideias em relação a temáticas do cotidiano da sociedade.

Outra concepção considerada, foi o desenvolvimento da autoformação e da autoavaliação. E diante desse contexto, obtivemos do Professor-tutor 1, Professor-tutor 2, Professor-tutor 3 e Professor-tutor 4, os seguintes contributos:

[...]. Com o pessoal da UESPI, eu fiz muita aula *on-line*, ainda faço. Onde a gente discutia o conteúdo, discutia as questões, mas eu sempre me esforçava, “não, eu tenho aula amanhã, hoje eu vou estudar isso, isso e isso, amanhã eu só dou uma revisada rápida, preparo o slide e mostro pro aluno”. Mas eu sempre me forcei a tirar aquele tempinho, nem que seja no máximo 1 hora pra... pra estudar aquele conteúdo, pra mim não ficar “caindo na preguiça”, por assim dizer. [...] / Com relação a essa questão da autoavaliação, eu não tinha muito costume de fazer isso. E as vezes fazia de forma inconsciente, quando preparava a aula e ministrava que via na cara dos meus alunos que não estavam entendendo, aí eu já entendia que a minha aula não estava sendo boa, que ela precisava melhorar. E eu passei a observar mais isso com frequência, de uns tempos pra cá. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

[...], é... tem muitos conteúdos que na Graduação eu não estudei, o professor não chegou a ministrar, e eu mesmo fui atrás dos livros, pesquisar, estudar os assuntos pra tentar mostrar pros alunos, né, explicar pra eles, dá aula pra eles desses conteúdos. E... geralmente é dessa forma, né, eu mesmo vou nos livros e vou organizando o meu próprio material. / [...]. Eu creio que... eu desenvolvo a minha autoavaliação quando eu consigo realmente, né, compreender bem aquele conteúdo e ministrar minha aula com tranquilidade, [...]. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

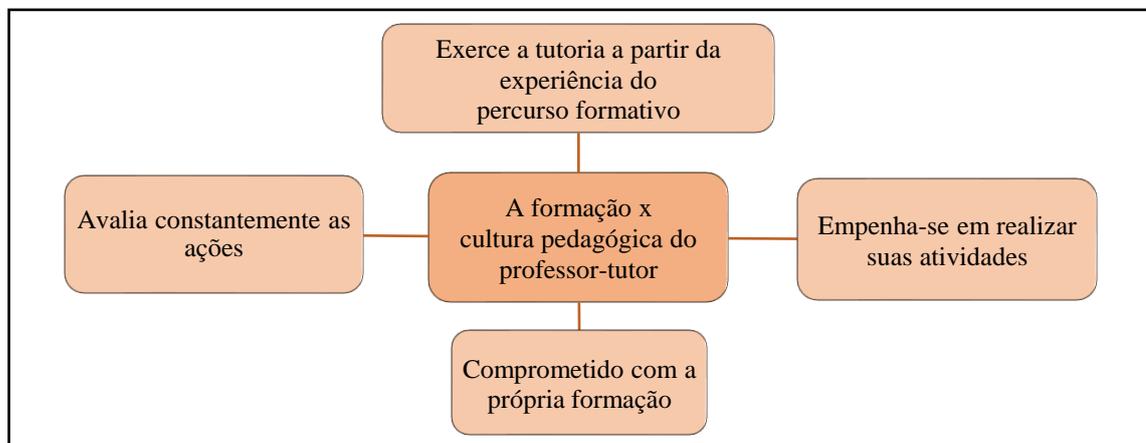
[...], então, a gente estar sempre buscando se capacitar, sempre buscando novos... novos horizontes e... congressos, participando de congressos ou fazendo cursos, [...]. / É complicado dizer isso, viu, a autoavaliação, [...]. Ah, então, eu acredito que é... é o *feedback* que eu tenho em sala de aula, entendeu!? Quando eu vejo que meus alunos tão pecando muito na minha disciplina é porque eu não tou, não tou passando o que eu deveria passar, então eu acho que tá aí, nessa relação minha com meus alunos. Então eu faço essa minha autoavaliação é mediante isso. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

[...], a tecnologia ela veio ajudar tanto na nossa, na nossa prática docente, que, quando eu vou ministrar uma disciplina, por exemplo, eu, eu caio na internet, né, assim, vou buscar materiais: artigos, é livros, que estão publicados, vou atrás das fontes, é vídeos no YouTube... então eu, eu penso que isso faz parte da minha autoformação, né, [...]. Outra, outra questão é, dialogar com professores já experientes, eu dialogo, eu peço orientações, eu peço ajuda [...]. / [...], eu faço uma autoavaliação da, da minha prática enquanto professor, e eu me refiro a isso também enquanto tutor, né, porque enquanto tutor, na minha atuação, eu, eu busco refletir, né, me autoavaliar, sobre a minha prática ali naquele semestre, inclusive, eu até anotei alguns pontos que eu considerei negativos em relação a mim mesmo, nesse semestre e pretendo mudar no próximo. [...]. Pensar sobre o que foi feito, sobre os resultados a partir desses, dos feitos e pensar o futuro, né, a partir daquilo, né, onde eu posso melhorar, em que eu posso melhorar, como, o que eu preciso pra melhorar... [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Notadamente, é apresentado o esforço dos professores-tutores com o comprometimento e zelo pela demanda da própria formação que é exigida em suas atividades, e legitimam a importância do estudo, da internet e de eventos científicos para conceber a reflexão de um determinado objeto de conhecimento. De acordo com Stahlschmidt (2009), o exercício docente relaciona-se com o empenho em aprender e também oferecer aos estudantes atos empáticos.

Esse contexto nos ajudou a perceber o quanto a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD está relacionada com o seu fazer a partir da formação. Como resultado dessas análises, ponderamos a **Figura 19**.

Figura 19 – A formação do professor-tutor da EaD: base da cultura pedagógica



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Percebemos por meio dessa imagem, a importância do desenvolvimento da formação no cotidiano do professor-tutor da EaD. Compreendemos ainda que essas considerações estão relacionadas a uma organização, ou melhor, ao planejamento do processo, considerado na sequência.

4.2.2 A cultura pedagógica do professor-tutor da Educação a Distância no contexto do planejamento do processo

Planejar, está intimamente relacionado com a ideia de organização ou sistematização das tarefas a serem executadas durante um determinado período. Diante do respectivo contexto, buscamos identificar as impressões dos participantes da pesquisa, ou melhor, as considerações em relação ao planejamento do processo enquanto professor-tutor da EaD. Inicialmente, nos reportamos novamente a fala do Professor-tutor 1 (2022), ora descrita na primeira categoria, ao declarar: “a gente enquanto tutor, a gente já recebe a disciplina no ponto, o plano de curso todo estruturado, de como é que vai ser [...]”. Mas, fomos adiante, ainda com o relato desse professor-tutor e também do Professor-tutor 2 e Professor-tutor 3, e obtivemos enquanto respostas:

[...]. Como estamos na pandemia, as aulas eram marcadas de forma remota ou usando o Meet ou usando o Zoom. Nesse processo a gente faria a resolução de questões, tirar as dúvidas dos alunos. Que geralmente a maioria das dúvidas dos alunos eram com relação a alguma questão em específico que o professor colocou na lista, a gente ia lá estudava o conteúdo, sentava com o aluno, perguntava qual era a dúvida dele, se fosse preciso explicava um pouquinho o conteúdo e passaria para a questão em si, pra ver se abriria mais o norte daquele aluno, como a forma de resolver a questão, se ele entendeu, aonde é que você vai usar aquela, por exemplo, aquele conteúdo. Mas assim, a gente fazia... O planejamento ele já vinha pronto, a gente só fazia o desenvolvimento dele. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

[...]. O planejamento educacional como tutor envolve, nesse caso, é... posso dizer... Eu acho que... eu creio que seja todo... todo o processo que envolva, né, desde o professor auxiliar os alunos, o tutor auxiliar os alunos, como o professor da disciplina também. [...]. Essa organização da melhor maneira possível para os alunos compreenderem o conteúdo, né. E... e realmente aprender. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

Bem, na verdade é o quê que eu posso te dizer? Existem várias formas né, na qual são utilizadas pra esse planejamento né, e como é material que vai ser elaborado, “ô” vai ser trabalhado, é a aula que vai ser ministrada, o acompanhamento com os alunos né? Então eu acho que isso tudo engloba essa questão do planejamento educacional. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

Referente a contribuição do Professor-tutor 1, especificamente sobre o recebimento do planejamento que estrutura o componente curricular, refletimos que seria interessante a sua participação na deliberação de ideias para a elaboração do respectivo documento, haja vista,

que ele também acompanha o desenvolvimento das indicações que compõem os objetos de conhecimentos e atividades a serem realizadas pelos estudantes. Em relação a segunda exposição, o professor-tutor pondera que a princípio ele agenda o encontro com o estudante, e consequentemente durante esse momento, busca esclarecer os questionamentos. E para finalizar o seu pensamento, o participante enfatiza que apenas desenvolve o planejamento que é recebido.

O Professor-tutor 2 relata que o planejamento tem a intencionalidade de colaborar com a aprendizagem do estudante, por intermédio de estratégias. Em relação ao discurso do Professor-tutor 3, é apresentado o encadeamento de ações a serem realizadas. Essa configuração inicia com a preparação do que será utilizado, seguida pela estruturação do encontro com os estudantes, e posteriormente a assistência ou orientação. Nesse contexto, Padilha (2006) descreve que a prática coletiva do planejamento consiste em pensar na participação e análise do desempenho.

Outrossim consideramos que “na superação de práticas individuais e formais de planejamento e na constituição de experiências coletivas e interdisciplinares consiste o desafio da educação que se pretende crítica e transformadora. [...]”. (FARIAS *et al.*, 2014, p. 118). Após tais considerações, reforçamos a ideia de formações ao longo do processo entre os envolvidos – coordenador de Curso, professor formador e professores-tutores, para dialogarem juntos acerca do planejamento do processo, que pode ultrapassar o componente curricular.

Dessa maneira, avaliamos como relevante a troca de saberes entre o grupo ou equipe de pessoas, em que todos possam sinalizar seus conhecimentos. Em consideração a essa abordagem do fazer, a partir do coletivo e do diálogo entre alguns participantes dessa educação, com o objetivo de inovar e encontrar novas formas para melhorar o processo em que envolve o ensinar e o aprender, que propusemos explicar como é desenvolvido o planejamento entre:

- a) Coordenador de Curso, professor formador e professores-tutores;
- b) Professor formador e professores-tutores;
- c) Professor-tutor presencial e professor-tutor a distância.

Sobre essas abordagens, o Professor-tutor 1, Professor-tutor 2, Professor-tutor 3 e Professor-tutor 4, indicam por meio de reflexões, situações que ilustram as experiências na EaD. Observemos os posicionamentos.

Bem, o planejamento é como eu já comentei, a gente só recebe, já vem pronto, mas a sempre aquela conversa, o professor faz a disciplina, o planejamento, envia pra coordenação porque tem que ser postado na plataforma, e o coordenador, no caso o professor [...], ele sempre avisa no grupo dos tutores: “acabei de adicionar o professor da disciplina tal no grupo, ele vai fazer um nivelamento com vocês”. Então no início pra fazer pergunta é feito mais ou menos assim. Agora com relação o professor e nós tutores é como eu disse, é feito o nivelamento, o professor apresenta como é que ele pretende trabalhar a disciplina, a gente tira as possíveis dúvidas que possam surgir com o professor, e é como se ele fizesse a aula pra gente. Ele dá a aula de como a disciplina vai acontecer e a gente vai repassar isso para os alunos. É claro que o nosso contato com o professor não se limita somente a esse nivelamento. As vezes dúvidas vão surgindo, questionamento dos alunos vão surgindo e a gente repassa pra o professor da disciplina. A gente procura tirar essas dúvidas com ele, porque foi ele que estruturou, aí a gente não pode mexer numa coisa que já vem estruturada, então a gente termina só repassando as informações e fica naquele leve e trás e vai executando na melhor forma possível pra que fique de entendimento dos alunos um aprendizado melhor. [...] entre a gente, tanto eu quanto o [...] que é o outro tutor, nós estamos no trabalho remoto, a gente nunca voltou presencial, [...], a gente conversa, a gente fica sempre trocando informações, a gente divide o serviço, [...]. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

Planejamento... não... eu não vi não, geralmente sempre no começo disciplina, né, o professor, o coordenador que... ele coloca o professor formador no grupo do WhatsApp dos tutores, é... apresenta, cria um *link* da reunião pra apresentar. E o tutor... Oww o professor formador ele faz a apresentação da disciplina dele, geralmente é dessa forma. Assim, agora uma... uma conversa entre coordenador, professor formador e tutor, né, pra... sobre a disciplina, né, a situação dos alunos, nesse... nesse ano que eu tive como tutor nunca teve, é mais mesmo essa questão... dessa forma... como eu comentei. [...], mas assim um diálogo constante entre professor formador e tutor não... não é muito comum nessa questão de tutoria, nessa área que eu participo. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

Então, na verdade o planejamento ele parte só do, do, professor formador, né?! Ele faz o planejamento e anexa no, no, na plataforma, nós, nós tutores, nós não temos um planejamento, a gente, se for um plano físico que você tá dizendo, a gente não tem, entendeu?! A gente não faz, a gente não participa do planejamento, nem nada. Então, o professor ele coloca o plano na, na plataforma e muitas vezes a gente dá uma aula, uma aula síncrona pra discutir o plano, pra discutir as atividades, entendeu?! Mas a gente participar da formação, da criação do plano, a gente não participa. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

[...], nós não temos um contato desse planejamento, entre professor, entre professor formador e coordenador, nós não temos. Quando nós temos contato com o professor formador, ele já vem com a disciplina montada, com o seu planejamento feito, já conversou, já planejou com o coordenador ele só vai repassar pra gente o que ele vai propor, nós não fazemos parte desse planejamento, né? É... [...] entre o professor formador e tutores, não há muito diálogo no quesito planejamento, não há. Há em relação ao cronograma, as datas, mas em relação ao planejamento de conteúdo, folha de textos, elaboração de atividades, provas... num tem, num tem. O nivelamento que existe não é para planejar. Nós não temos uma reunião de planejamento, nós temos apenas um nivelamento. Ele, esse nivelamento o professor vai apresentar a disciplina pra gente. [...] a questão do planejamento entre profes..., entre tutor a distância e tutor presencial, vamo lá, geralmente é um planejamento por bloco. Por exemplo, estamos no terceiro bloco, então lá no início do bloco, eu e o professor [...], professor [...] é o tutor presencial, nós sentamos e nos reunimos, sentamos como se fosse presencialmente, né? [...]. O nosso planejamento foi isso, nós conversamos lá pelo WhatsApp e decidimos as disciplinas, nós dividimos as disciplinas. [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Perante a ideia do planejar em conjunto, o Professor-tutor 1 considera tanto o momento em que o professor formador explica para os professores-tutores sobre a dinâmica do componente curricular, quanto a organização das atividades com o companheiro de tutoria. No entanto, mesmo com a reunião, o Professor-tutor 2 esclarece a falta do diálogo entre a equipe, em que sejam abordados os estudantes e o componente curricular. O Professor-tutor 3 expõe que recebe o planejamento. E o Professor-tutor 4 dialoga com o outro professor-tutor. Assim, apontamos na **Figura 20** a cultura pedagógica do professor-tutor a partir do planejamento.

Figura 20 – A cultura pedagógica do professor-tutor da EaD no contexto do planejamento do processo



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Com essas ponderações que descrevem os princípios que constituem o planejamento do processo do professor-tutor da EaD, é possível avançar em direção a avaliação do processo. Sobre esse contexto, balizamos diferentes situações e possíveis reflexões.

4.2.3 A cultura pedagógica do professor-tutor da Educação a Distância no contexto da avaliação do processo

A organização pedagógica evidenciada nos Cursos de EaD, requer assim como dos Cursos da educação presencial, de uma sistematização avaliativa para compreender a dinâmica de aprendizagem dos estudantes e direcionar a abordagem dos objetos de conhecimentos. Essa consideração, pode ultrapassar o uso de apenas 01 (um) instrumental, exemplificada pela aplicação de verificação da aprendizagem – usualmente nominada de prova, e ir além, ou seja, com a utilização de outros meios com a intencionalidade de refletir o motivo das médias alcançadas pelos estudantes. A partir dessas ideias, é indispensável empreender estratégias que

contemplem o desenvolvimento de cada um, seja com a realização de reforço, seja com novos desafios.

Por certo, é relevante a concepção que temos defendido ao longo do estudo, na qual, essa situação tenha a participação do coordenador de Curso, professor formador e professores-tutores, para as tomadas de decisões, sem imposições, mas com a cooperação democrática. Mediante essas reflexões, partimos para analisar em específico a relação do professor-tutor e a avaliação. Nessa primeira abordagem, temos enquanto proposta, compreender por meio da experiência dos participantes da pesquisa, o que eles consideram no processo avaliativo enquanto professor-tutor da EaD. O Professor-tutor 1 (2022) relata: “[...], eu considero o aprendizado, o aprendizado do aluno. Antes da nota, acima de tudo o aprendizado, que foi o que o aluno aprendeu.” Vejamos ainda a resposta do Professor-tutor 2, Professor-tutor 3 e Professor-tutor 4.

[...]. Nesse caso, o processo avaliativo como tutor a distância, eu entendo como sendo é... questão mesmo das... das atividades, né, todas atividades que o professor formador passou, as provas, as listas. Tudo isso aí faz... ser... são os processos avaliativos que tem para os alunos. Eu entendo mais dessa forma mesmo. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

Eu acho que hoje, pelo menos no nosso Curso, eu acho que ele tá muito engessado, tá muito ultrapassado, porque é... eu acho que existe, é eu acho não, com certeza existe outros métodos e meios a serem avaliados, não somente aquela prova escrita tradicional, entendeu?! Então, eu acredito que hoje, ainda tá engessado, essa questão da avaliação educacional, avaliação dos alunos, entendeu?! (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

[...]. Porque eu que estou ali, em cada disciplina, acompanhando todos eles. Eu sei o aluno que, que se esforça, eu conheço aquele que se esforça, eu sei qual é o aluno que, que gosta de enrolar, eu sei qual é o aluno que gosta de copiar texto da internet, eu sei o aluno que gosta de copiar a ati..., a resposta do colega, eu conheço todos de um por um. O professor formador ele não conhece isso, embora seja aquele que monta, né, a avaliação, ele e é que faz, que coloca lá que tipo de questões ele quer incluir, se é uma questão subjetiva, se é questão objetiva, o que que, se é um seminário... ele é quem decide. Nós não decidimos isso mas nós é que fazemos a correção, nós tutores a distância. Então, dentro de um processo de avaliação, de correção de uma determinada avaliação, eu vou considerar não apenas o sentimento do aluno ali naquela prova, mas eu vou considerar também o antecedente desse aluno, enquanto o aluno, enquanto estudante ali naquela discipli..., naquela matéria, né?! [...]. Eu tenho que pensar em que vai responder aquela prova, né isso? Porque eu acho que a educação, e sobretudo, a avaliação que é feita, ela deve ultrapassar os muros da universidade também, eu não vou pensar isso só no meu aluno da Educação Básica, pensar no meu aluno da Educação Superior também. Ele tem as suas características, ele tem que..., características peculiares, ele tem aspectos sociais, culturais, inerentes ali, de repente, a um mundo fechado, a comunidade a que ele pertence, então tem que pensar muita coisa, né?! Sobre isso. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

As informações anunciadas pelos professores-tutores demarcam situações que devem ser propagadas e outras que necessitam ser repensadas. Na primeira delas, o Professor-tutor 1, direciona o pensamento para a valorização da aprendizagem. Seguramente, o participante da pesquisa soube escolher 01 (um) entre os principais contextos que devem ser priorizados durante o ato avaliativo. Caso a avaliação esteja esvaziada desse propósito, a dinâmica educativa perde o caráter ético, inclusivo e democrático. Para Vasconcellos (2005) diversas instituições e docentes utilizam diferentes caminhos para contribuir no processo de conhecimento por parte dos estudantes e até mesmo mudam o caráter empregado por várias décadas no espaço institucional. De fato, o objetivo é romper o vínculo com as ações que são ultrapassadas, que valorizam a mesmice e que desmerecem está presente no espaço de formação humana e intelectual.

Ao considerarmos a fala do Professor-tutor 2, é nítida a ausência na participação da gênese avaliativa, de conceber quais vias e instrumentos a serem utilizados durante o período letivo. Talvez fosse necessário, o professor-tutor recebesse, por exemplo, a lista de exercício e sugerir modificações, pelo fato da proximidade com o público. “É preciso superar o individualismo que tem caracterizado, por séculos, a ação docente (ex.: não há partilha, cada um se fecha no seu componente curricular); assumir a condição de sujeito coletivo: articular, fazer rede”. (VASCONCELLOS, 2005, p. 32). Por esse caminho, de agir em conjunto, que os envolvidos com a Educação devem compartilhar diariamente. Em relação a fala do Professor-tutor 3, que perfaz críticas ao processo avaliativo, reiteramos a importância de diversificar o referido processo. Sobre avaliação, Pinto e Santos (2006, p. 131) refletem que “nenhum instrumento é por si só capaz de responder a todas as exigências educacionais. [...]”.

O Professor-tutor 4 esclarece que a produção do processo avaliativo é de responsabilidade do professor formador, e a correção, na qual envolve as devidas considerações é de ordem do professor-tutor. Nesse contexto, pensamos na possibilidade de uma organização plural, direcionada pelo diálogo entre a equipe ora citada.

Buscamos ainda profícuos conhecimentos, em relação as situações que o professor-tutor acrescentaria no processo avaliativo dos componentes curriculares que ele experiencia, bem como a justificativa para cada posicionamento. Diante dessa expectativa, assim se manifestaram.

Eu acho que a gente poderia tá acrescentando questão da avaliação qualitativa. Observar o esforço do aluno, ver o que foi que ele fez que gerasse uma nota, [...], mas que a gente poderia tá pelo menos durante os encontros presenciais fazendo essa avaliação, fazendo essas observações, pra quem sabe gerar uma nota pra ajudar. As vezes o aluno fica reprovado por questão de um décimo, às vezes vai fazer a

recuperação faltando meio ponto, e se a gente tivesse uma ficha avaliativa de avaliação, uma ficha qualitativa, as vezes aquele meio ponto viria daquela ficha. Não é um aluno que não falta as aulas, é um aluno que sempre pergunta, é um aluno sempre que participa, que entrega tudo no prazo, que questiona. Então a gente poderia tá juntando isso e acrescentando na nota final. É na minha opinião que eu acrescentaria ao processo avaliativo seria essa avaliação qualitativa. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

Eu acho que nesse caso, é... poderia, né, poderia acrescentar assim hum... o tutor e o professor formador na questão que eles juntos elaborarem as questões é... porque quando... como o tutor ele tem mais um contato, ele consegue saber realmente a situação do seu polo. Quando o tutor, por exemplo, quando eu dou aula, eu consigo perceber quais alunos realmente tão entendendo determinado conteúdo e se... ou... determinado conteúdo dá pra subir o nível de dificuldade ou tem que tentar manejar em determinado conteúdo, se os alunos compreenderam. Geralmente é feito dessa forma. Eu acrescentaria a elaboração, né, das atividades, essa elaboração junto com os tutores, não somente o professor da disciplina, isso seria algo que eu acrescentaria na... na questão das atividades. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

Então, é assim eu vejo que, como nós... estamos trabalhando, falando dum Curso EaD, né! Então, por exemplo, os componentes curriculares, o processo avaliativo dos componentes curriculares do Curso, eu acho que é bem, ... trabalhado, sab... porque não é só é não é só a questão do quantitativo, mas é trabalhado também, é avaliado a questão do qualitativo, entendeu?! Então eu... assim o quê que eu poderia acrescentar eu assim, não vejo uma necessidade de acrescentar algo porque, por exemplo, é... trabalhado como uma avaliação os fóruns onde os alunos vão discutir, expor as ideias, né, isso é avaliado. O conteúdo que é ministrado com as provas né, e as atividades, então eu acho que, não sei, eu acho completo, porque trabalha tanto o qualitativo como o quantitativo. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

[...], uma situação que eu acrescentaria aí, é exatamente repensar a elaboração das questões. [...]. A gente fala tanto de contexto, a gente falava tanto de sentido, então, a situação que eu coloco, que eu acrescentaria é exatamente repensar a forma como essas questões estão sendo elaboradas, o que elas exigem dos alunos, porque é importante colocar o aluno para pensar, para refletir, né, é, sobre um determinado assunto, não apenas pegar um conceito e copiar ali e colar, né, [...]. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

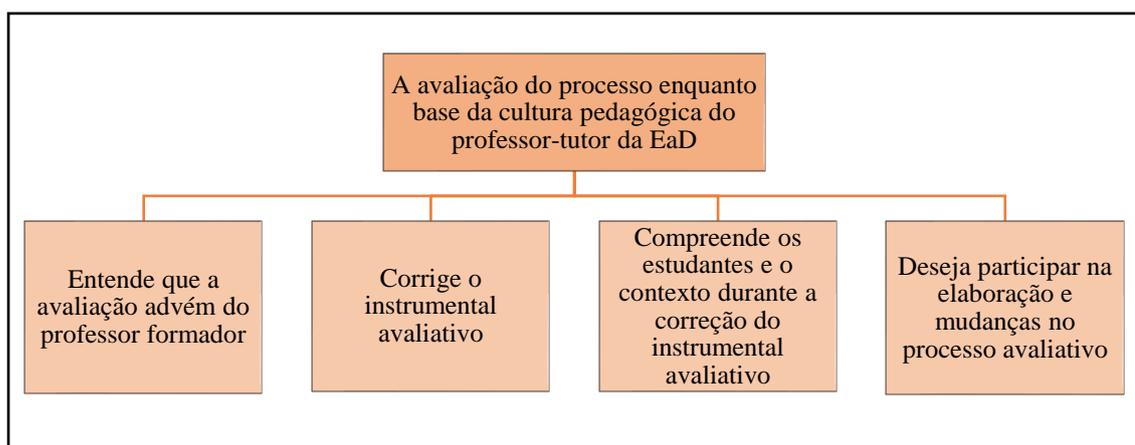
Conforme o Professor-tutor 1, ainda falta análise qualitativa no processo avaliativo, pois julga a importância dessa ideia para compreender o conhecimento do estudante. A valorização dessa sistemática vai ao encontro do nosso pensamento, por entendermos que o ato de avaliar pode englobar variados aspectos além dos que podem ser descritos em uma verificação da aprendizagem. O Professor-tutor 2 considera a necessidade de haver a participação do professor-tutor na estruturação dos instrumentos avaliativos, pelo motivo de conhecer a realidade dos estudantes. Talvez se essa sugestão fosse acatada, o processo de ensino e aprendizagem ganhasse outros direcionamentos.

Para o Professor-tutor 3, o conjunto de instrumentos que perfaz o referido contexto são satisfatórios. No entanto, ao rememorarmos sobre o seu posicionamento anterior, percebemos que ele se contradiz em relação a sua fala na página 111, ao relatar que a avaliação precisa

passar por mudanças. E o Professor-tutor 4 questiona sobre a elaboração do instrumental avaliativo, pois para ele, é interessante que o estudante seja convidado a analisar e refletir situações.

Em relação a obra – Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico, Luckesi (2011, p. 144) relata que “a avaliação subsidia uma intervenção, [...], tendo em vista o seu sucesso; por isso se sustenta numa concepção e numa ação voltada para o sucesso. Ao educador não interessa um resultado insatisfatório; ele deseja encontrar a solução para o melhor resultado possível de sua ação.” Essa consideração do autor, aproxima-se da preocupação e desejo de 03 (três) professores-tutores que anseiam por mudanças no processo avaliativo. E para representar de forma ilustrativa essa subcategoria, apresentamos a **Figura 21**.

Figura 21 – A avaliação do processo enquanto base da cultura pedagógica do professor-tutor da EaD



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Esses achados que caracterizam as atividades do professor-tutor diante da avaliação do processo, juntamente com a formação e o planejamento do processo, nos direcionam a compreender a interação com os estudantes no AVA. Vejamos.

4.2.4 A cultura pedagógica do professor-tutor da Educação a Distância no contexto da interação com os estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Diante das reflexões sobre o conjunto de achados da pesquisa, percebemos o desenvolvimento da interação do professor-tutor com os estudantes no AVA. Tais situações demonstram a atividade em relação a resolutividade de situações, o processo de acompanhamento individualizado ou com a turma, e as ações burocráticas a ele solicitado. Nesse sentido, e de forma específica, o Professor-tutor 1, Professor-tutor 2, Professor-tutor 3 e

Professor-tutor 4, detalham sobre esse contexto, ao descreverem o planejamento do processo. Inicialmente, apresentamos a seguinte consideração: “[...] o mesmo vale também pra questão da correção das atividades né que é função dele professor a distância, fazer a correção e postar as notas, [...]”. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022). Além dessa participação, evidenciamos também:

[...], o professor, ele coloca... é... o plano de curso dele, né, na plataforma, ele coloca as listas de exercícios já... no início do Curso e somente os tutores têm acesso, né, as listas. Aí o sistema automaticamente vai liberando a... as listas e... e... o... é marcada as aulas, né. O tutor ele tem... ele fica... ele fica atento, né, ao cronograma lá da disciplina e o professor... assim que o professor formador vai falando uma determinada data, vai ter uma aula específica de determinado conteúdo e o tutor fica responsável pra transmitir as informações pros alunos e também participar, né, pra auxiliar eles em qualquer dúvida. [...] tutor a distância, ele... ele que é responsável, né, por observar, né, se determinado aluno não fez a atividade, não postou, [...]. (PROFESSOR-TUTOR 2, 2022).

Na verdade, nós tutores [...], a gente não tem essa participação no plano de curso nem, nem nos materiais que são abordados, entendeu, [...], a gente orienta os alunos a lerem o plano, [...], então tudo já vem da coordenação e a gente só visualiza e repassa pros alunos ou até mesmo eles podem visualizar na plataforma também. [...]. E a gente acompanha nas atividades, na análise dos alunos, na correção das atividades, das provas, entendeu? [...]. (PROFESSOR-TUTOR 3, 2022).

Na sequência, apontamos ainda uma outra fala, ou seja, “[...] porque nós vamos tirar dúvidas dos alunos também, vamos acompanhá-los, é, nas atividades, nas avaliações, nós que fazemos as correções, [...]”. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022). Dado esses contributos, ponderamos que o propósito do professor-tutor, reverbera na aproximação do estudante por meio da plataforma. E nesse sentido, para esclarecer alguns objetos de conhecimentos, o professor-tutor necessita estudar ou recorrer ao professor formador, quando necessário.

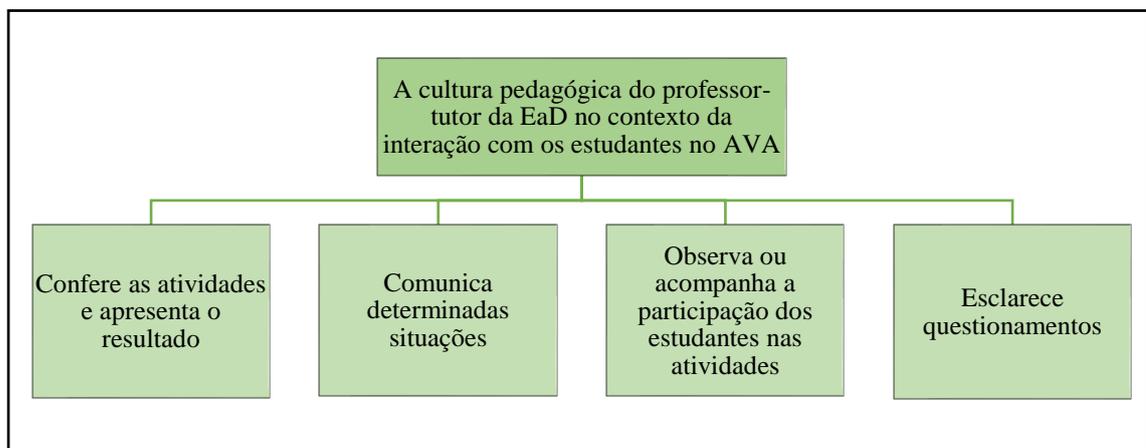
Outrossim, inferimos ideias sobre as recorrências externalizadas no que se refere a interatividade no âmbito da avaliação do processo. Para tanto, o Professor-tutor 1, Professor-tutor 4 e Professor-tutor 3, argumentam:

[...] aí geralmente eu entro em contato com o aluno no privado e converso, pergunto: “oh o que foi que houve, o que que você não fez o fórum, por que que você não fez a atividade, o que foi que ouviu que você não fez a avaliação?”. [...] e pra gente evitar que o aluno fique reprovado eu geralmente fico lembrando: “oh pessoal que ainda não respondeu o fórum o prazo é até o final da disciplina”. Porque o fórum ele não tem prazo pra fechar, ele inicia, mas vai até o final. “O que ainda tá faltando alguma atividade é que deixou de responder atividade 1, faça, me envie”. [...] / A gente faz aulas extras. Tenho muito aluno que às vezes procuro: “professor essa questão bem aqui como é que eu resolvo”. Aí eu peço pra ver: “me diz o que foi que você já fez dela”. Aí os alunos me mandam a foto da questão, [...]. Quando eu vejo que são muitas coisas pra pra gente ta olhando eu procuro fazer assim: “vamos fazer o seguinte vou te mandar bem aqui um *link*, [...]”. (PROFESSOR-TUTOR 1, 2022).

[...] nós temos muitos alunos, [...], que são do interior, muitos alunos que não têm internet, são alunos, que, por exemplo, um dia ele vai lá na cidade conecta, se conecta lá internet, baixa todas as atividades, materiais, leva pra casa no interior, faz tudo, depois vai na cidade de novo só pra enviar. Nós temos alunos nessa situação. [...]. Aí coloca lá prova no, no lugar, no lugarzinho da avaliação, tem um lugarzinho lá na plataforma que é “Avaliações”, aí ele insere o arquivo lá, o aluno responde, e o manda de volta o arquivo respondido e aí nós tutores vamos lá, baixamos os arquivos e analisamos pra dar uma nota, né, então é mais ou menos assim, que vem sendo. (PROFESSOR-TUTOR 4, 2022).

Somamos também a essas considerações, uma outra participação, isto é, do Professor-tutor 3 (2022) ao descrever que é nos “[...] fóruns onde os alunos vão discutir, expor as ideias, né, [...]”. Nesse sentido, entendemos que o professor-tutor empreende estratégias em relação a comunicação com os estudantes, na busca de tentar mantê-los participativos. Para Cavalcanti (2020) o uso do fórum e outros, permitem aos envolvidos tanto a reflexão do que está em análise, quanto proporciona o diálogo. Mediante a essa subcategoria foi possível desenvolver a **Figura 22**.

Figura 22 – A cultura pedagógica do professor-tutor da EaD no contexto da interação com os estudantes no AVA



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2022.

Por meio dessa figura, podemos inferir que a interação via AVA é significativa para o envolvimento entre professor-tutor – estudante(s), e estudante – estudante(s), bem como é externalizado a responsabilidade do professor-tutor nesse processo. Consideramos ainda, o quanto é indispensável a ajuda ou apoio do professor formador e coordenador de Curso no desenvolvimento da tutoria. Assim, de posse desse arcabouço de conhecimentos, é possível apontar alguns argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]. Um mundo complexo, de intenso envolvimento afetivo, conflitivo, dialógico, oscilante, marcado pela normatividade e pela jurisprudência em que se concretiza o aprendizado da arte de ser professor. [...]. Um mundo onde é necessário combinar saberes teóricos e de experiência, sensibilidade e prudência, para analisar as situações de um processo que se define com uma *práxis* criadora, situada e transformativa. [...]. (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 212).

Para desenvolvermos uma pesquisa científica que se aproxime das orientações da academia e das exigências elencadas, tanto por nós investigadores, quanto por França-Carvalho (2007), foi requerido fôlego mediante as metas propostas, a fim de serem alcançadas, pois a nossa pretensão constitui em apresentar a sociedade um estudo importante, reflexivo, crítico e que impacte a comunidade com ideias assertivas. No intuito de contemplar esses propósitos ao longo do trabalho, foram necessárias iniciativas estratégicas diante das limitações encontradas, principalmente para realizar uma investigação em tempo de pandemia ocasionado pelo coronavírus. As experiências desenvolvidas puderam dilatar nossos conhecimentos, conseqüentemente acrescentar outras compreensões, enquanto escopo da Ciência. Tal contexto anunciado no estudo, visa ilustrar a relevância da formação para todos que também trabalham com a Educação e que buscam saberes elaborados por meio da pesquisa.

Para tanto, entendemos e sonhamos com o dia em que a quantidade de vagas para os Cursos de Mestrado e Doutorado sejam elevadas, a ponto de permitir o acesso as pessoas que desejam as respectivas formações. No âmbito do PPGEd da UFPI, é notória a oportunização e organização desse nível educacional, ladeada pela qualidade, na qual foi possível aumentar há alguns anos a quantidade de professores orientadores. Resultado disso e entre outras melhorias, é a continuidade da nota 5 (cinco) na avaliação quadrienal 2017 - 2020 do Programa. Esse alcance decorre ainda pelo empenho da equipe docente e demais profissionais envolvidos, bem como a contrapartida dos estudantes. Nesse sentido, exemplificamos a respectiva condição, com a desenvoltura do nosso Grupo de Pesquisa, NIPEEPP, que tem desenvolvido reflexões robustas sobre a Educação Escolar, seja a Educação Básica, seja a Educação Superior.

No nosso caso, acompanhar esse posicionamento, permitiu-nos contemplar diferentes dinâmicas desenvolvidas na Pós-Graduação, bem como ultrapassar situações para alcançarmos o espaço pesquisado. Dentre esses, ao invés do projeto ser avaliado por 01 (um) Comitê de Ética, foi necessária a aprovação, por 02 (dois) desses órgãos. A princípio, pensamos que seria algo desafiador, porém esse feito legitimou com notoriedade a pesquisa, deixando-nos satisfeitos em saber que estávamos com as pretensões corretas a serem desenvolvidas.

Conforme essa contextualização, ousamos com a continuidade em adentrar no âmbito da EaD, especialmente na abordagem do professor-tutor enquanto colaborador do campo que contribui na formação de professores mediante a cultura pedagógica. Para o desenvolvimento desse estudo, partimos do tema – A cultura pedagógica do professor-tutor no contexto da EaD. A respectiva nuance proporcionou uma delimitação do tema – A cultura pedagógica do professor-tutor presencial e professor-tutor a distância do NEAD da UESPI, que realizam atividade na Graduação em Licenciatura. Quanto ao objeto de estudo, considerou-se – A cultura pedagógica do professor-tutor da EaD enquanto formador de professores. Em conformidade com as devidas ponderações, empreendemos o questionamento – Como se caracteriza a cultura pedagógica do professor-tutor no contexto da EaD? E nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa foi caracterizar a cultura pedagógica do professor-tutor no contexto da EaD. A partir de tais elementos, buscamos produzir os dados da investigação.

Para ser possível encontrar os conhecimentos pretendidos pelo estudo, desenvolvemos um conjunto metodológico que subsidiasse cada etapa pertencente ao processo. Como base, utilizamos traços da pesquisa qualitativa, na qual privilegiamos alguns suportes, tanto da netnometodologia, quanto do estudo de caso. A técnica que utilizamos para a produção dos dados, compreende a entrevista narrativa, ou melhor, a partir de algumas de suas ideias. O espaço para a realização da investigação foi a UESPI, precisamente o NEAD. Os 04 (quatro) professores-tutores que participaram do processo investigativo se subdividiam em professores-tutores presencial e professores-tutores a distância. Mediante o quantitativo de anos trabalhados na docência, eles contabilizam experiências em relação a prática pedagógica, dedicam-se à área educacional exercendo a profissão docente em outra instituição, e primam pela valorização da formação em prol do conhecimento. Com base em sua formação e tempo de prática docente, conclui-se que esses colaboradores oferecem e podem oferecer contribuições relevantes na formação de professores, desde que tenham condições e suportes necessários para exercer suas atividades correlatas na EaD.

Realçamos no estudo a presença de 02 (duas) categorias que se completaram durante o processo de elucidação da investigação. A primeira categoria descrita – professor-tutor da EaD, teve a sua constituição a partir da primícia que a sua atividade é indispensável na formação do licenciado. A segunda categoria apresentada – cultura pedagógica do professor-tutor da EaD, permitiu avançar em um campo levemente mencionado nos trabalhos a nível de produção de Cursos stricto sensu. Desse modo, elucidar ambas as categorias, precisou, a priori, que nossos posicionamentos fossem embasados teoricamente, mesmo diante da escassez de fontes. Compreendemos ainda, que o nome e conceito de professor-tutor é dinâmico, desse modo, pode

ser compreendido a partir de como é abordado. Quanto a conceituação e a descrição de cultura pedagógica, talvez sejamos um dos precursores da temática versada a partir desse formato, isto é, com apresentação, conceituação, caracterização e exemplificação.

Embasados na análise, apreciamos o conceito de professor-tutor da EaD, e compreendemos que em sua estrutura está presente a ideia de nortear o fazer dos estudantes. Com relação a sua função na EaD, é plausível considerar atribuições delineadas, possivelmente engessadas, frente a amplitude e flexibilidade do ato educacional, na qual, consideramos a autonomia inerente a atividade de todos os educadores. Quanto a caracterização do professor-tutor presencial e professor-tutor a distância, aparentemente encontra-se sistematizada, mas acreditamos que sejam necessárias abordagens esclarecedoras entre os envolvidos na EaD, a partir de formações. Além disso, avaliamos como tímida a sua participação na dinâmica de ensinar, pois, a título de exemplo, ao invés de somente corrigir o instrumento avaliativo, talvez fosse interessante a opinião dele sobre a avaliação. Reiteramos, que ações autônomas necessitam estar presente na cultura pedagógica do professor-tutor da EaD.

Nesta direção, é importante frisarmos o quanto o professor-tutor da EaD pretende participar com outras ações em relação ao contexto formativo, ao invés de ser apenas o executor de determinadas atividades. Percebemos que ele demonstra conhecer a dinâmica da EaD, e sente-se a margem de decisões que a princípio assevera ter entendimento, até mesmo, em decorrência da experiência e principalmente por saber a realidade dos estudantes. Diante desses e outros posicionamentos relatados, partimos da ideia de que o professor-tutor da EaD apresenta o interesse em contribuir com novos feitos que possam ampliar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que essa respectiva intencionalidade está na base da cultura pedagógica do professor-tutor da EaD, que consideramos requisito para que seja possível a realização de diferentes atividades inerentes a sua profícua colaboração. Essa pretensão quando associada a um relevante direcionamento, perfaz em prováveis resultados relevantes no desenvolvimento desse campo, haja vista que o professor-tutor da EaD apresenta também a responsabilidade de formar professores.

Em relação a formação enquanto um dos eixos da cultura pedagógica, consideramos que ela é dinamizada pelo professor-tutor da EaD, em decorrência dos seus próprios esforços. Tal desempenho poderia ser, caso fosse possível, subsidiado com o apoio formativo ofertado pelo setor responsável da instituição, pois somente informá-lo sobre o direcionamento do componente curricular, como relatado pelos participantes, é provavelmente considerado à margem da expansão de conhecimentos pedagógicos daqueles que colaboram diretamente na formação de professores. Levamos em conta ainda, que os professores-tutores da EaD

necessitam de diálogos formativos com o coordenador de Curso e professor formador, sobre diversas temáticas. Contudo, a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD aqui refletida, é caracterizada por uma formação individualizada que socialmente se manifesta nas interações com os estudantes e com os outros professores-tutores e professores.

Outro componente que expressa a cultura pedagógica, é o planejamento do processo, que também foi evidenciado pelos participantes da pesquisa. Diante dos dados, o professor-tutor da EaD coloca em prática a orientação que é recebida, sem a possibilidade de intervenção no que tange a sistematização e composição do componente curricular. Essa situação, gera um provável desconforto no professor-tutor da EaD, pois seria relevante se esses apresentassem seus pensamentos acerca dos materiais e abordagens a serem empreendidos no desenvolvimento dos estudos com os estudantes. Desse modo, enriqueceria os documentos e procedimentos que fossem abordados. No entanto, ele busca planejar as explanações para os esclarecimentos sobre os objetos de conhecimentos, quando solicitado por integrantes da turma. Nesse sentido, a EaD precisa avançar também no quesito participação, pois julgamos pertinente que o diálogo transite pelo processo que delibere ações em que envolvam o ensino e a aprendizagem.

Os dados enunciam, inclusive, em relação a avaliação do processo presente na cultura pedagógica do professor-tutor da EaD, sendo que esta atividade é guiada pela racionalidade técnica, pois é atividade restrita, isto é, especificamente relacionada ao momento de analisar o instrumento avaliativo ora respondido, e ponderar o coeficiente. No entanto, mesmo diante dessa condição, existe uma pretensão em colaborar com outras ações que perfazem a avaliação. Independentemente de sua colaboração nesse processo, é relevante considerar o posicionamento desejoso em envolver-se e cooperar na aprendizagem dos estudantes, movendo-se pelo viés qualitativo. Destarte, é relevante o interesse por mudanças nessa abordagem, que por consequência pode interferir em situações que valorizem a EaD, e principalmente que possa elevar a aprendizagem dos estudantes.

No que tange a interação com os estudantes no AVA, consideramos que ela resulta também da formação desenvolvida pelo professor-tutor, pois as suas ações pedagógicas dependem tanto dos conhecimentos relacionados ao componente curricular, quanto das considerações institucionais. Além disso, os dados indicam ainda sobre a relevância do *feedback* em relação a participação dos estudantes em atividades avaliativas. Outrossim, o processo de interatividade proporciona um acompanhamento pelo professor-tutor, exemplificado pelos momentos de explicar o objeto de conhecimento que a priori é

incompreendido pelo participante da turma. É nesse processo que se percebe a presença de uma cultura com base em uma dialogicidade, que se baseia em uma racionalidade mais reflexiva.

Constatamos, nesse sentido, que o conjunto de significado que perfaz a prática do professor-tutor da EaD é constituído de viés com características de reprodução ou mera repetição de conhecimento, e por meio de técnica com foco apenas no início e fim, em que a prática pedagógica apresenta uma racionalidade técnica meramente executora, com base na educação bancária. Ora, isso implica na formação de um determinado homem, e esse não é o modelo esperado para a atualidade. Isso quer dizer que a prática do professor-tutor se aproxima da educação dialógica e inclusiva, e de uma racionalidade mais crítica e reflexiva.

Ante ao exposto, revisitamos a nossa Tese anunciada no início desta produção e constatamos a necessidade de adequá-la em parte, nesse sentido, consideramos que o professor-tutor da EaD, desenvolve suas ações pedagógicas baseada em uma racionalidade técnica, ora com a contribuição do professor formador que coordena o componente curricular, ora com a ajuda de outro professor-tutor, ou até mesmo no solilóquio. E durante o seu fazer no processo de formação de professores na Graduação tem a própria prática fragilizada devido à elaboração de atividades serem praticamente à margem das suas atribuições, ao passo de algumas ações serem restritas apenas a execução. Além disso, sua participação no planejamento do processo e avaliação do processo, tornam-se vulneráveis diante da pseudo-autonomia, mas que, ainda assim, se percebe como corresponsável pela aprendizagem dos estudantes, e sente-se desafiado a aprender e orientar diariamente, por meio da formação continuada.

De modo teórico e empírico lançamos o olhar sobre o professor-tutor e o percebemos como um sujeito de expressivo significado no âmbito do processo de formação de futuros professores no contexto da EaD. Um sujeito que, apesar da cultura pedagógica deste cenário estar calcada em uma racionalidade que o considera “mero executor”, no exercício de sua relativa autonomia em que ele inova, criando estratégias diferenciadas para qualificar o processo de formação de futuros professores. Neste sentido, esta pesquisa possibilitou que ele deixe de ser visto como aquele profissional que se esconde em meio de sua vivência e do seu fazer docente de uma forma virtualizada, para ser visto e valorizado dado papel que desempenha no contexto da EaD. E por esta razão, necessita ser respeitado e incluído nas políticas institucionais, sobretudo no que se refere ao seu processo de sua formação permanente, assim como nas políticas do governo federal no âmbito da EaD.

Indubitavelmente a presente análise desenvolvida sobre a cultura pedagógica aliada ao professor-tutor da EaD, poderá servir como subsídio para estas políticas. E igualmente serve como fonte de pesquisa nesse segmento escasso de reflexões, seja no PPGEd da UFPI, seja a

nível de Programa de Pós-Graduação distribuído pelo Brasil. Ademais, consideramos como uma expansão de conhecimentos na Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência, do nosso Programa, que em virtude do esforço dos corpos docentes e discentes, prezam pelo desenvolvimento da sociedade. Além desse avanço, nosso trabalho valoriza a EaD enquanto campo epistemológico importante na formação de professores, conseqüentemente de cidadãos que moram ao longo do território federativo, portanto, em favor das localidades desprovidas de *campus* universitário. Logo, em decorrência da relevância dessa produção na área educacional, contribuimos assim para o desvelamento de várias situações, inclusive do eixo da epistemologia da prática.

Em síntese, e em consonância com as possibilidades oferecidas por esse estudo, constituído a partir de um itinerário formativo, que a referida Tese evidencia a pretensão de mudança ou transformação de vertentes pedagógicas, que para nós aponta em direção ao desenvolvimento social. Sugerimos que diante de outros contextos, a comunidade acadêmica, no futuro possa atualizar informações e empreender sequência a outras reflexões que envolvam a cultura pedagógica do professor-tutor da EaD. Indicamos ainda que este material possa servir enquanto direcionamento para quem deseja cursar a Pós-Graduação *stricto sensu*, pois reiteramos o nosso cuidado em esclarecer cada ideia ou pensamento, bem como aproximar do leitor, a escrita do texto. Deste modo, e em decorrência da singularidade dessa compilação de saberes, princípios e fundamentos, ambos advindos por nós professores com formação em universidade pública piauiense, que esperamos romper as divisas da nossa nação, para que este possa ser refletido num viés de internacionalização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **Experiência formadora em educação à distância:** diálogos com professoras tutoras do Pró-Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação). 260 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ALMEIDA, Sergio Antunes de. **A subjetividade do professor tutor da educação a distância no modelo via satélite:** ser sujeito quando já não se é o outro de si mesmo. Tese (Doutorado em Educação). 216 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática na Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente:** educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos. **Aprendizagem da docência:** um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). 196 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

ARÉNILLA, Louis; GOSSOT, Bernard; ROLLAND, Marie-Claire; ROUSSEL, Marie-Pierre. **Dicionário de Pedagogia.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BARBOSA, Gláucia Mirian de Oliveira Souza. **Ação dos tutores e sua relação com o desempenho dos estudantes em curso de licenciatura da UAB/UECE sob a perspectiva da analítica da aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação). 229 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

BERTINI, Luciane de Fatima. **O tutor virtual como formador:** a matemática no curso de pedagogia a distância da UFSCar. Tese (Doutorado em Educação). 231 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BIELSCHOWSKY, Carlos. Caminhos e Descaminhos da Educação Superior a Distância no Brasil. In: DIAS, Paulo; FREITAS, João Correia de (Organizadores). **Educação Digital, a Distância e em Rede.** Edição Universidade Aberta / Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022.

BÍBLIA SAGRADA. Português. Primeira carta aos Coríntios. In: **Nova Bíblia Pastoral**. São Paulo: Paulus, 2014, p. 1399.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

CARÁ JR, Jaime. **Educação sem distância: efeitos de presença em cursos on-line**. 1ª ed. São Paulo: Biblioteca24horas, 2014.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises**. Tese (Doutorado em Educação). 146 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; TURCHIELO, Luciana Boff. Quem é o tutor a distância? In: CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; TURCHIELO, Luciana Boff. (Organizadoras). **Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves. **Conectando saberes no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI: um estudo netnometodológico no ambiente virtual de aprendizagem SIGAA**. Tese (Doutorado em Educação). 232 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves. **O Estágio supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da educação a distância da UFPI**. Dissertação (Mestrado em Educação). 152 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras Ltda, 1997.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CORRÊA, Ana Perpétua Ellery. **O tutor a distância e a atividade tutorial no ensino público superior no Brasil: uma análise da UAB no Ceará a partir de uma visão autoperceptiva.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação). 275 f. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2017.

COUTINHO, Hebert Rogério do Nascimento. **A construção da cultura pedagógica na formação de professores a distância.** Tese (Doutorado em Educação). 152 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

DAHMER, Alessandra Zago. **Educação a distância e universidade corporativa: um estudo sobre os sistemas de tutoria dos programas educacionais.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo). 117 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOTTA, Sílvia. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. 211 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et. al.]. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2014.

FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática pedagógica do professor-tutor em educação a distância no curso Veredas - Formação Superior de Professores.** Tese (Doutorado em Educação). 312 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí.** Tese (Doutorado em Educação). 238 f. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves. Netnometodologia: uma perspectiva de pesquisa emergente para ambientes virtuais de aprendizagem. **Interação**, v. 21, n. 2, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://docplayer.com.br/213871080-Netnometodologia-uma-perspectiva-de-pesquisa-emergente-para-ambientes-virtuais-de-aprendizagem.html>. Acesso: 13 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Valéria de Almeida. **A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade.** Tese (Doutorado em Educação). 388 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. Sobre o círculo da compreensão. In: **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer.** ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIMENES, Olíria Mendes. **Atividades didático-pedagógicas dos tutores no Sistema UAB: uma contribuição por meio de matriz de atribuições para a criação de cursos de formação de tutores.** Tese (Doutorado em Educação). 295 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOMES, Ednaldo Farias. **A profissionalidade do tutor na docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente.** Tese (Doutorado em Educação). 331 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância.** 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância.** Tese (Doutorado em Educação). 259 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. “Não estou com você, mas estou...” Entrevistas face a face virtuais. In: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais.** Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEAL, Jacqueline; ALVES, Lynn; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e tecnologia: rompendo os obstáculos epistemológicos. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn (organização). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 17, n. 17, p. p. 153-173, jun. 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074>. Acesso em: 28 jun. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. 1. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTAR, João. Educação a distância, ensino remoto emergencial e blended learning: metodologias e práticas. In: MATTAR, João (organizador). **Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MICHAELIS. **Português Brasileiro**. 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 26 de mar. 2022.

MILL, Daniel; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; LIMA, Valéria Sperduti, OTSUKA, Joice Lee. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): um relato de experiência de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (organizadores). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. [tradução Ez2Translate; revisão técnica Renata Aquino Ribeiro]. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAIS, Ana Paula dos Santos de; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. O curso de Pedagogia Universidade Federal do Piauí, no contexto da Educação a Distância e os saberes da formação do pedagogo: o que dizem os alunos. **SIUFPI - 2019 e XXVIII Seminário de Iniciação Científica**, Teresina, modalidade pôster, 2019.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI; Fernando de Mello (Organizadores). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015.

NEAD. **Histórico**. Disponível em: <https://nead.uespi.br/historia.php#mvv-page>. Acesso em: 5 de jul. 2022.

NETO, José França. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão**. Tese (Doutorado em Educação). 249 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NUNES, Vanessa Battestin. **Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-graduação e reflexões sobre mudanças de condutas**. Tese (Doutorado em Educação). 379 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de. **O tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: características da tutoria e aspectos da profissionalização**. Tese (Doutorado em Educação). 456 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (organizadores). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. **Profissão docente**: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). 139 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PALERMO, Roberta Rossi Oliveira. **Os saberes e as práticas docentes do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). 220 f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PINTO, Jorge; SANTOS; Leonor. **Modelos de Avaliação das Aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

RAMOS, Alícia Felisbino. **O trabalho do tutor no contexto da reestruturação produtiva: o avanço das tecnologias e a educação a distância no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). 198 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ROSA, Aléssio da. **Educação a Distância**: desafios e oportunidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Poliana Alves dos; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e os saberes da formação do pedagogo na Universidade Federal do Piauí, no contexto da Educação a Distância. **SIUFPI - 2019 e XXVIII Seminário de Iniciação Científica**, Teresina, modalidade pôster, 2019.

SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital**: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação). 236 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SAPUCAIA, Flávio dos Santos. **A gestão da tutoria no curso para ingressantes da escola de formação de professores do Estado de São Paulo**: possibilitando novas abordagens pedagógicas em EaD. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). 197 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Daisy. **MP-CompEAD**: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância. Tese (Doutorado em Educação). 298 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Ângela Anastácio. **Práticas educativas no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília/ Universidade Aberta do Brasil:** perspectivas de professores e tutores. Tese (Doutorado em Educação). 253 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Italo Rômulo Costa da. **Práticas avaliativas na formação docente na educação a distância:** um estudo no curso de Licenciatura em Computação. Dissertação (Mestrado em Educação). 196 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

SILVA, Kátia Cilene da; LOPES, Dannel Cavalcante. **Introdução a EaD.** Mossoró: EdUFERSA, 2014.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ‘ser-tutor’ no contexto da educação a distância, hoje.** Tese (Doutorado em Educação). 216 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUSA, Karen Raiane de Lima; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. A construção dos saberes profissionais e identidade do pedagogo na Universidade Federal do Piauí, no contexto da Educação a Distância. **Anais do Seminário de Iniciação Científica e Iniciação Tecnológica da UFPI.** Resumos XXVII Seminário de Iniciação Científica - 2018, Teresina, p. 1-3, 2018. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=2237675&key=4f859276991eabd2f4d9ec253af4814e>. Acesso em: 04 fev. 2020.

SOUZA, Wanderson Gomes de. **As ambiguidades da figura do tutor virtual na educação a distância:** uma análise crítica. Tese (Doutorado em Educação). 185 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2016.

STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. O professor reflexivo. In: RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. **Profissão Docente.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TAVARES, Andrezza; SILVA, Bento. Educar com a mídia experiências educativas em tempo de pandemia covid 19. In: **Educomunicação em tempos de pandemia:** práticas e desafios. FIUZA, Patricia Jantsch; MARTINI, Rafael Gué; SARTORI, Ademilde Silveira (Organização). São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2021.

TOLEDO, Márcia Cristina Barragan Moraes. **A formação do professor tutor de cursos de pedagogia a distância:** propostas pedagógicas no Ensino Superior privado. Tese (Doutorado em Educação). 139 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

TORI, Romero. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

UAPI. **Universidade Aberta do Piauí**. 2017. Disponível em: <https://nead.uespi.br/uploads/cartilha-uapi.pdf>. Acesso em: 5 de jul. 2022.

UESPI. **Edital NEAD/UESPI/UAB Nº 002/2020**. Processo seletivo para ingresso dos Cursos de Licenciatura na modalidade a distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB-UESPI/2020.2. 2020a. Disponível em: https://neadseletivos.uespi.br/uploads/edital002202017/EDITAL_ALUNOS_NEAD_UESPI_UAB_2020_finalizado-2.pdf. Acesso em: 29 de abr. 2022.

UESPI. **Edital NEAD/UESPI/UAB Nº 004/2020**. Processo seletivo simplificado para tutores presencial e a distância para os cursos de graduação na modalidade a distância. 2020b. Disponível em: [https://neadseletivos.uespi.br/uploads/edital004202019/EDITAL_TUTOR_A_DISTANCIA_E_PRESENCIAL_-_VERS%C3%83O_FINAL_19-08-20_\(RETIFICADO\).pdf](https://neadseletivos.uespi.br/uploads/edital004202019/EDITAL_TUTOR_A_DISTANCIA_E_PRESENCIAL_-_VERS%C3%83O_FINAL_19-08-20_(RETIFICADO).pdf). Acesso em: 29 de abr. 2022.

UESPI. **Graduação**. 2021. Disponível em: <https://uespi.br/graduacao-inicio/>. Acesso em: 5 de jul. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudanças - por uma práxis transformadora**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VAUGHAN, Norman. O framework comunidade de investigação: orientações futuras na era da covid-19. In: MATTAR, João (organizador). **Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

VILLALOBOS, Ana Paula de Oliveira. **Aprendizagem colaborativa mediada pela tecnologia no curso de formação de tutores em EAD**. Tese (Doutorado em Educação). 377 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**I) DADOS PESSOAIS**

Sexo: () Feminino () Masculino	Ano de nascimento: _____
Endereço:	
E-mail:	

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação em:
Ano de Início: _____
Ano de Conclusão: _____
IES da Graduação: _____
Ano de início da carreira docente:
Possui Pós-Graduação?
() Não
() Sim. Quais? _____

III) DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Possui vínculo empregatício? () Não Sim ()
Caso afirmativo, qual? () Efetivo () Substituto () Outro. Especifique.
Qual o salário?
Qual a renda familiar?
Meio de transporte?
Mora com quantas pessoas?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CATEGORIAS	QUESTÕES
Planejamento Educacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende por planejamento educacional? 2. O que você considera no planejamento educacional enquanto tutor da EaD? 3. Como é a sua participação na elaboração do plano de curso, bem como na definição dos objetos de conhecimentos, textos e cronograma do componente curricular? 4. Qual(is) situação(ões) você acrescentaria no planejamento educacional dos componentes curriculares que você experiencia? Apresente justificativa para cada posicionamento. 5. Como é desenvolvido o planejamento entre: <ol style="list-style-type: none"> a) Coordenador de Curso – professor – tutores: b) Professor – tutores: c) Tutor presencial – tutor a distância: 6. Qual a sua reflexão diante do planejamento educacional desenvolvido pelo tutor da EaD?
Avaliação Educacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende por avaliação educacional? 2. O que você considera no processo avaliativo enquanto tutor da EaD? 3. Como é a sua participação na elaboração e análise/correção dos seguintes instrumentos avaliativos: <ol style="list-style-type: none"> a) Prova: b) Atividade: c) Trabalho científico: 4. Como você participa da definição dos prazos das atividades avaliativas? 5. Como acontece a aplicação das provas e outros? E qual(is) a sua participação? 6. Como é desenvolvido o processo avaliativo de recuperação dos estudantes pelo tutor?

	<p>7. Sobre os alunos reprovados, quais são os principais motivos? E quais as suas estratégias para não chegar a essa situação?</p> <p>8. Qual(is) situação(ões) você acrescentaria no processo avaliativo dos componentes curriculares que você experiencia? Apresente justificativa para cada posicionamento.</p> <p>9. Diante dos estudantes com dificuldade e/ou deficiência, como tem desenvolvido processo avaliativo?</p> <p>10. Qual a sua reflexão diante do processo avaliativo desenvolvido pelo tutor da EaD?</p>
<p>Formação inicial e formação continuada</p>	<p>1. O que você entende por formação de professores?</p> <p>2. O que você entende por formação inicial de professores?</p> <p>3. O que você entende por formação continuada de professores?</p> <p>4. Como a sua formação inicial contempla a sua ação de tutor?</p> <p>5. Como a sua formação continuada contempla a sua ação de tutor?</p> <p>6. Como o professor do componente curricular desenvolve momentos de formação com você enquanto tutor?</p> <p>7. Como acontece as formações ofertadas pelo NEAD para o tutor? Qual a periodicidade?</p> <p>8. Qual(is) situação(ões) você acrescentaria no processo de formação que você experiencia enquanto tutor? Apresente justificativa para cada posicionamento.</p> <p>9. Quais as facilidades e dificuldades encontradas por você durante o desenvolvimento formativo?</p> <p>10. Quais momentos formativos que você participou e gostaria de destacar? E quais você está participando no momento?</p> <p>11. Como você desenvolve a autoformação?</p> <p>12. Como você desenvolve a autoavaliação?</p> <p>13. Qual a sua reflexão diante do processo de formação desenvolvido pelo tutor da EaD?</p>

APÊNDICE C

Quadro 10 – Quantidade de Cursos de Doutorado em Educação no Brasil

CURSO	NOTAS	DOUTORADOS	
		ACADÊMICO	PROFISSIONAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	A	1	0
	3	3	0
	4	41	3
	5	40	0
	6	7	0
	7	3	0

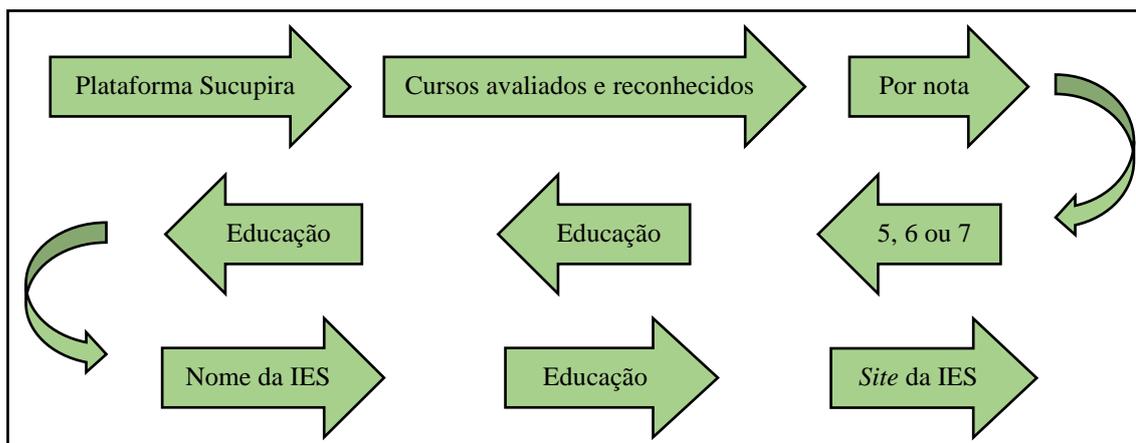
Fonte: Dados pesquisados na Plataforma Sucupira (CAPES, 2021).

Quadro 11 – Notas selecionadas do Doutorado em Educação no Brasil

REGIÕES BRASILEIRAS	ESTADOS E O DF	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO		
		NOTAS		
		5	6	7
Nordeste - NE	Piauí	1		
	Maranhão			
	Ceará	1		
	Rio Grande do Norte	1		
	Paraíba			
	Pernambuco	1		
	Alagoas			
	Sergipe	1		
Bahia	2			
Norte - N	Amazonas			
	Pará	1		
	Roraima			
	Amapá			
	Acre			
	Rondônia			
	Tocantins			
Centro-Oeste - CO	Goiás	2		
	Distrito Federal	1		
	Mato Grosso	1		
	Mato Grosso do Sul	3		
Sudeste - SU	Minas Gerais	1		1
	Espírito Santo	1		
	Rio de Janeiro	2	2	1
	São Paulo	13	2	
Sul - S	Paraná	3	1	
	Santa Catarina	2		
	Rio Grande do Sul	3	2	1
TOTAL		40	7	3

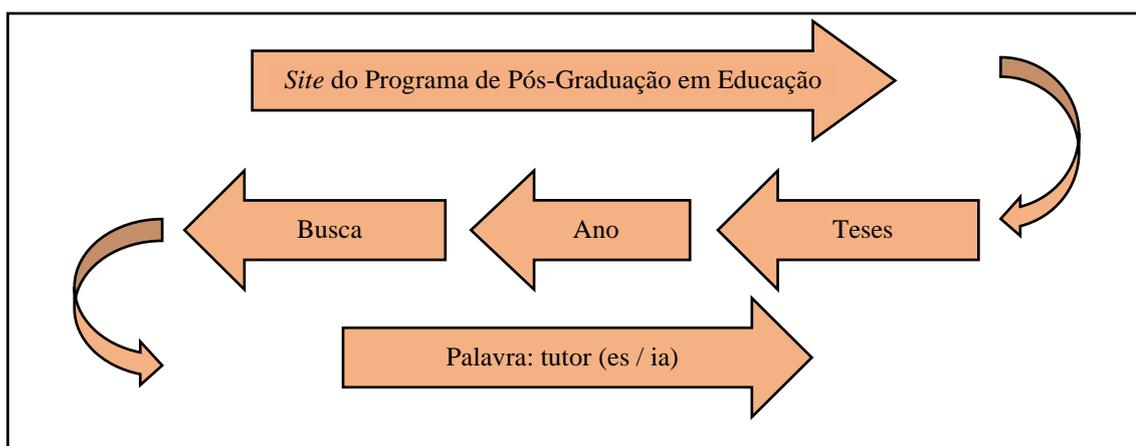
Fonte: Dados pesquisados na Plataforma Sucupira (CAPES, 2021).

Figura 23 – Busca da página da IES



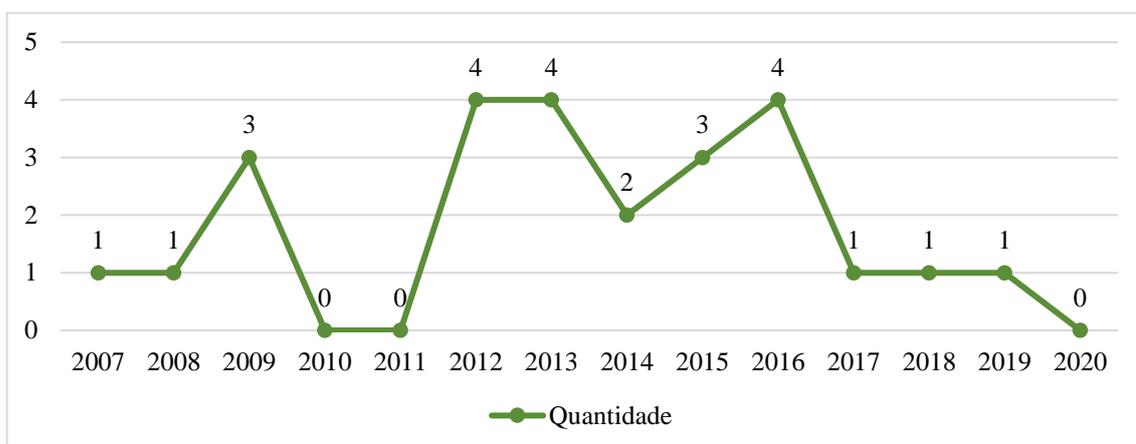
Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

Figura 24 – Pesquisa sobre o objeto de estudo



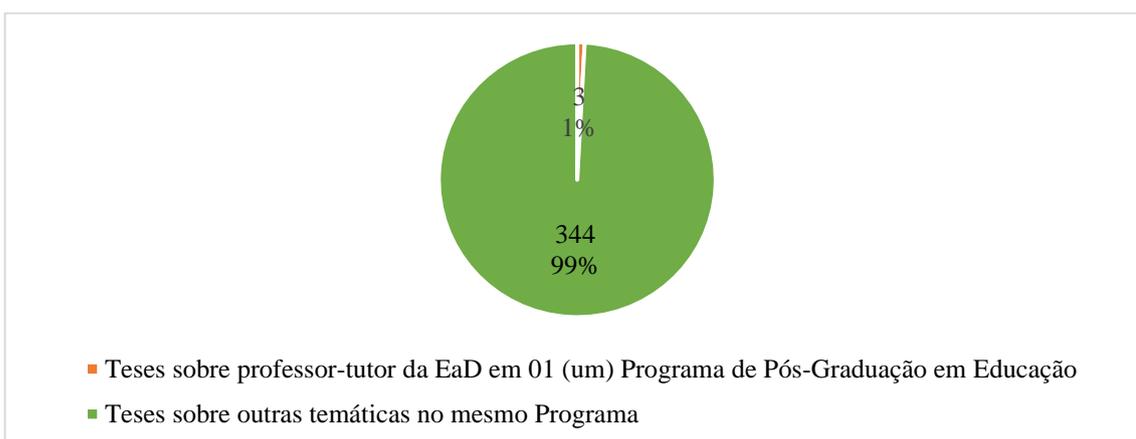
Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

Gráfico 1 – Quantidade de Teses sobre o professor-tutor da EaD

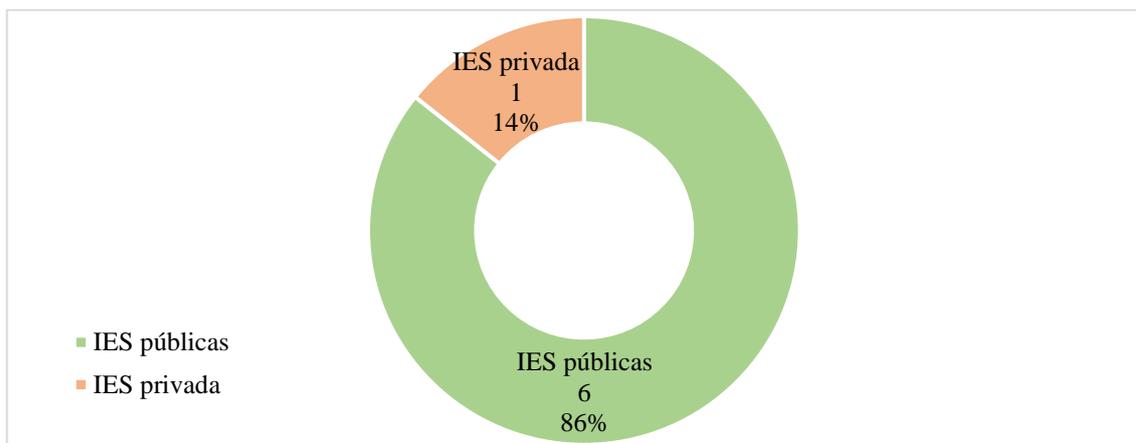


Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

Gráfico 2 – Programa representativo e com expressividade no conteúdo abordado



Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

Gráfico 3 – Financiamento das IES

Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

Quadro 12 – Teses de Doutorado em Educação, com foco na EaD, identificadas a partir da palavra tutor (es / ia) no título

REGIÕES BRASILEIRAS	ESTADOS E DF	AUTOR(A)	ANO DE DEFESA
NE	Ceará	Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa	2019
	Pernambuco	Ednaldo Farias Gomes	2015
	Bahia	Ana Paula de Oliveira Villalobos	2007
CO	Distrito Federal	Ângela Anastácio Silva	2013
		José França Neto	2016
	Mato Grosso do Sul	Sergio Antunes de Almeida	2015
SU	Minas Gerais	Alícia Felisbino Ramos	2017
	Espírito Santo	Vanessa Battestin Nunes	2012
		Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque	2016
	São Paulo	Roberta Rossi Oliveira Palermo	2018
		Alessandra Zago Dahmer	2013
		Flávio dos Santos Sapucaia	2012
		Valéria de Almeida Furtado	2009
		Olíria Mendes Gimenes	2016
		Sílvia Dotta	2009
		Zeila Miranda Ferreira	2009
		Francisnaine Priscila Martins de Oliveira	2014
		Luciane de Fatima Bertini	2013
		Wanderson Gomes de Souza	2016
	Mara Yáskara Nogueira Paiva Cardoso	2012	
Márcia Cristina Barragan Moraes Toledo	2015		
S	Rio Grande do Sul	Thaís Philipsen Grützmann	2013
		Marinilson Barbosa da Silva	2008
		Vanice dos Santos	2012
		Daisy Schneider	2014

Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

Quadro 13 – Nomenclatura acerca do professor-tutor

AUTOR(A)	NOMENCLATURA
Barbosa (2019)	Tutor
Gomes (2015)	Professor tutor
Silva (2013)	Tutor
Almeida (2015)	Professor tutor
Nunes (2012)	Professor Tutor
Albuquerque (2016)	Tutor Professor tutor
Furtado (2009)	Tutor Tutoreducador
Ferreira (2009)	Professor-tutor
Oliveira (2014)	Tutor virtual
Cardoso (2012)	Tutor
Grützmann (2013)	Tutor(a)
Santos (2012)	Tutor
Schneider (2014)	Tutor

Fonte: Elaboração do Autor. Teresina, 2021.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
Rua João Cabral, N° 2231, Bairro Pirajá, CEP: 64002-150
Teresina-PI / Brasil
Site: www.uespi.br

**DECLARAÇÃO**

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pelo pesquisador responsável, o doutorando **CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PÁDUA**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob a orientação da Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho, que tem como título: A cultura pedagógica do tutor no contexto da Educação a Distância: uma análise sobre o formador de professores. O trabalho apresenta enquanto objetivo analisar a cultura pedagógica do tutor no contexto da Educação a Distância, sendo que os participantes da pesquisa serão 06 tutores da Educação a Distância. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o doutorando tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição e nos polos vinculados a esta, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina, 01 de Junho de 2022.



Profa. Dra. Márcia Percília Moura Parente
Coordenadora Geral UAB/CAPES – PI
Diretora Geral do NEAD/UESPI

ANEXO B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “A cultura pedagógica do tutor no contexto da educação a distância: uma análise sobre o formador de professores”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua – Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e tem como objetivo geral analisar a cultura pedagógica do tutor no contexto da Educação a Distância e enquanto objetivos específicos: descrever a atividade desenvolvida pelo tutor da EaD, identificar as diferenças de atividades exercidas pelo tutor presencial e tutor a distância, e caracterizar a cultura pedagógica do tutor da EaD. Esta pesquisa tem por finalidade contribuir no desenvolvimento da Educação Superior, nas reflexões acerca dos tutores da EaD e na formação de professores. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone: Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua – Telefone (86) 99803-0985. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa o avanço / progresso da área educacional, especificamente a melhoria no processo de formação de professores, e para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: esses serão produzidos preferencialmente de forma virtual, ou seja, por e-mail será enviado e retornado o questionário, e a partir do uso do *Google Meet* haverá a realização da entrevista.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: alguns constrangimentos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



e enquanto benefícios: serão a produção de um estudo atualizado por meio da tese e artigos a serem publicados em revistas científicas, apresentado nesse sentido, um retorno social de um campo epistemológico pouco explorado, porém os riscos serão contornados pois o pesquisador conversará na perspectiva de acalmá-lo e de manter o sigilo, bem como a liberdade do mesmo de desistir do consentimento da pesquisa.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO C



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A cultura pedagógica do tutor no contexto da educação a distância: uma análise sobre o formador de professores

Pesquisador: CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52941921.9.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.134.313

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado “A cultura pedagógica do tutor no contexto da educação a distância: uma análise sobre o formador de professores”, que tem como pesquisador responsável Carlos Alberto Lima de Oliveira Padua, e como integrantes da equipe de pesquisa, a professora Antonia Dalva França Carvalho.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador apresenta como justificativa do trabalho “[...] é devido à nossa intencionalidade no avanço/progresso da área educacional, especificamente a melhoria no processo de formação de professores” (PB-Informações Básicas, idem ao Projeto de Pesquisa-Brochura). Indicando no desenho do estudo a utilização da metodologia “pesquisa qualitativa – é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas” (p. 49, grifo nosso). “Assim, mediante esse e outros entendimentos [...] e com base em compreensões relatadas por Flick (2009), Minayo (2014). [...] Os dados serão produzidos preferencialmente de forma virtual, ou seja, por e-mail será enviado e retornado o questionário semiestruturado (BRASILEIRO, 2013)”. Fica evidenciado ainda como manifestação da abordagem qualitativa, conforme informações extraídas do Projeto de Pesquisa-Brochura o uso da netnografia como: “[...] pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online” (KOZINETTS, 2014, p. 61 e 62). [...] “O espaço em que será desenvolvida a pesquisa é o NEAD/UESPI, com sede administrativa localizada na

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.134.313

cidade de Teresina – PI”.

Para o recrutamento o pesquisador prever 6 participantes.

São indicados como critérios de inclusão e exclusão, respectivamente: ser tutor presencial do curso de licenciatura da UESPI, ser tutor a distância do curso de licenciatura da UESPI e desejar livremente participar da pesquisa. (Informações do PB-Informações Básicas)

Assim, foi estabelecida para a pesquisa uma amostra de 6 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador aponta como objetivos da pesquisa (informações do Projeto de Pesquisa-brochura):

Objetivo Primário:

“Analisar a cultura pedagógica do tutor no contexto da Educação a Distância”.

Objetivos Secundários:

“- Descrever a atividade desenvolvida pelo tutor da EaD;

- Identificar as diferenças de atividades exercidas pelo tutor presencial e tutor a distância;

- Caracterizar a cultura pedagógica do tutor da EaD.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador aponta como riscos e benefícios da pesquisa, retirados do TCLE:

Riscos e Benefícios:

“Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: alguns constrangimentos e enquanto benefícios: serão a produção de um estudo atualizado por meio da tese e artigos a serem publicados em revistas científicas, apresentado nesse sentido, um retorno social de um campo epistemológico pouco explorado, porém os riscos serão contornados pois o pesquisador conversará na perspectiva de acalmá-lo e de manter o sigilo, bem como a liberdade do mesmo de desistir do consentimento da pesquisa”.

Sobre os riscos e benefícios (extraídos do Projeto de Pesquisa-brochura):

“Na análise crítica de riscos, os tutores que serão os participantes da pesquisa, caso passem por alguns constrangimentos, o pesquisador conversará na perspectiva de acalmá-los e de manter o sigilo, bem como a liberdade dos mesmos de desistirem do consentimento da pesquisa. E os benefícios serão a produção de um estudo atualizado por meio da tese e artigos a serem

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.134.313

publicados em revistas científicas, apresentado nesse sentido, um retorno social de um campo epistemológico pouco explorado”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível e relevante, visto que provoca reflexões e a produção de conhecimentos sobre o eixo formação de professores em contexto de educação à distância, trazendo à tona a análise da cultura pedagógica dos professores tutores do programa mencionado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes documentos:

- Folha de rosto;
- Carta de encaminhamento;
- Projeto de pesquisa;
- TCLE;
- Autorização institucional, ausente, mas justificada com uma declaração de que a instituição (UESPI) será coparticipante do estudo, portanto tem um CEP próprio;
- Declaração dos Pesquisadores;
- Termo de Confidencialidade;
- Curriculum Lattes de todos os pesquisadores;
- Instrumento de coleta;
- Cronograma;
- Orçamento.

Recomendações:

Como recomendação, revisar o TCLE apresentado no que se refere aos riscos, a fim de explicitar esses riscos, pois afirmar os riscos, conforme TCLE, como: “alguns constrangimentos”, não traz a descrição dos mesmos, conforme propõe as orientações do CEP/UFPI: <https://www.ufpi.br/orientacoes-cep> (Obrigatoriamente deve descrever os riscos da pesquisa para o participante e os benefícios direto ou indireto aos participantes da pesquisa), porém os mesmos serão contornados (obrigatoriamente descrever a forma de contorna os riscos).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa encontra-se apto para aprovação.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.134.313

Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (<https://www.ufpi.br/orientacoes-cep>).

Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1849748.pdf	28/10/2021 20:47:44		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1849748.pdf	28/10/2021 20:47:42		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1849748.pdf	28/10/2021 20:47:41		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_CARLOS_ok.pdf	28/10/2021 20:32:11	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso_ok.pdf	28/10/2021 20:29:17	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados_ok.pdf	27/10/2021 12:24:13	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.134.313

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_de__TCLE_CEP_ok.docx	27/10/2021 12:16:51	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_ok.pdf	27/10/2021 12:15:50	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Antonia_Dalva_ok.pdf	27/10/2021 12:13:29	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Carlos_CEP_ok.pdf	27/10/2021 12:12:20	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_ok.pdf	27/10/2021 12:10:37	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Orçamento	Orcamento_OK.docx	27/10/2021 12:08:24	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_pesquisadores_ok.pdf	27/10/2021 12:05:37	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_justificativa_ok.pdf	27/10/2021 12:03:12	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Cronograma	Cronograma_ok.pdf	27/10/2021 11:56:19	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Doutorado_em_Educacao_CEP_ok.pdf	27/10/2021 11:55:09	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

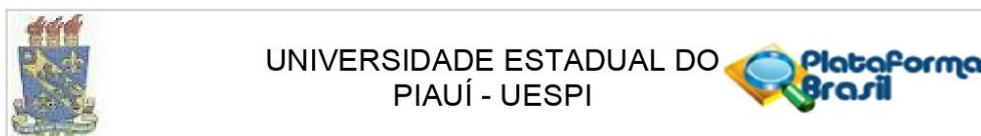
Não

TERESINA, 29 de Novembro de 2021

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO D



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A cultura pedagógica do tutor no contexto da educação a distância: uma análise sobre o formador de professores

Pesquisador: CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52941921.9.3001.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.237.883

Apresentação do Projeto:

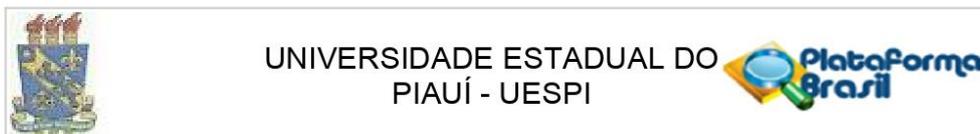
Para contribuir com a análise, os participantes a serem convidados devem apresentar o seguinte perfil – ser tutor presencial ou tutor a distância de 01 (um) curso de licenciatura do NEAD, na qual 01 (um) tutor a distância e 01 (um) tutor presencial por graduação, de acordo com a distribuição desse nos demais centros da UESPI. Nesse sentido, participarão da investigação 02 (dois) tutores do Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes - CCECA, 02 (dois) tutores do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL e 02 (dois) tutores do Centro de Ciências da Natureza - CCN, com um total de 06 (seis) tutores, ou seja, 03 (três) tutores a distância e 03 (três) tutores presenciais. Os dados serão produzidos preferencialmente de forma virtual, ou seja, por e-mail será enviado e retornado o questionário semiestruturado. Entrevistas face a face virtuais”, bem como, o uso do Google Meet para a realização da entrevista narrativa. Também, será imprescindível alguns posicionamentos referentes aos “Encontros nos espaços virtuais. Conduzindo grupos-foco on-line. O espaço em que será desenvolvida a pesquisa é o NEAD/UESPI, com sede administrativa localizada na cidade de Teresina - PI.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a cultura pedagógica do tutor no contexto da Educação a Distância.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 5.237.883

- Descrever a atividade desenvolvida pelo tutor da EaD;
- Identificar as diferenças de atividades exercidas pelo tutor presencial e tutor a distância;
- Caracterizar a cultura pedagógica do tutor da EaD.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Na análise crítica de riscos, os tutores que serão os participantes da pesquisa, caso passem por alguns constrangimentos, o pesquisador conversará na perspectiva de acalmá-los e de manter o sigilo, bem como a liberdade dos mesmos de desistirem do consentimento da pesquisa.

Benefícios:

E os benefícios serão a produção de um estudo atualizado por meio da tese e artigos a serem publicados em revistas científicas, apresentando nesse sentido, um retorno social de um campo epistemológico pouco explorado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Pesquisa relevante para o entendimento deste momento de transição do ensino no mundo.
- UESPI é a Instituição Coparticipante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Carta de dispensa da Declaração da Instituição e Infra-estrutura;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO;
- Carta de encaminhamento.

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS nº510/16 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br	



Continuação do Parecer: 5.237.883

1. Reapresentou a Folha de Rosto com preenchimento correto do campo 3 (área temática): GRUPO III.
2. Apresentou a Declaração de Instituição e Infraestrutura da UESPI.
3. REAPRESENTOU O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE sem endosso.

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1867772.pdf	01/02/2022 15:26:03		Aceito
Outros	Modelo_de_TCLE_CEP_ok_MODIFICADO.docx	01/02/2022 15:23:20	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrutura_da_UESPI.pdf	01/02/2022 15:22:32	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Folha_de_Rosto_MODIFICADO.pdf	01/02/2022 15:20:28	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Cronograma_ok.pdf	24/01/2022 20:45:38	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Orcamento_OK.docx	24/01/2022 20:44:17	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Folha_de_rosto_ok.pdf	24/01/2022 20:43:29	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Declaracao_de_justificativa_ok.pdf	24/01/2022 20:41:51	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso_ok.pdf	28/10/2021 20:29:17	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados_ok.pdf	27/10/2021 12:24:13	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br



Continuação do Parecer: 5.237.883

Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados_ok.pdf	27/10/2021 12:24:13	PADUA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_de__TCLE_CEP_ok.docx	27/10/2021 12:16:51	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_ok.pdf	27/10/2021 12:15:50	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Antonia_Dalva_ok.pdf	27/10/2021 12:13:29	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Carlos_CEP_ok.pdf	27/10/2021 12:12:20	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_ok.pdf	27/10/2021 12:10:37	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Doutorado_em_Educacao_CEP_ok.pdf	27/10/2021 11:55:09	CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 11 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br