

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

LUCILENE MARQUES MARTINS RODRIGUES

**COMPETÊNCIAS DOCENTES DO PROFESSOR-TUTOR NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA COMO PROPOSTA DE
UMA FORMAÇÃO CONTINUADA**

CURITIBA

2018

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

LUCILENE MARQUES MARTINS RODRIGUES

**COMPETÊNCIAS DOCENTES DO PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR A DISTÂNCIA COMO PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

CURITIBA

2018

LUCILENE MARQUES MARTINS RODRIGUES

**COMPETÊNCIAS DOCENTES DO PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR A DISTÂNCIA COMO PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional (Uninter), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both

CURITIBA

2018

R696c Rodrigues, Lucilene Marques Martins
 Competências docentes do professor-tutor na
 educação superior a distância como proposta de uma
 formação continuada / Lucilene Marques Martins
 Rodrigues. - Curitiba, 2018.
 135 f. : il. (algumas color.)

 Orientador: Prof. Dr. Ivo José Both
 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
 Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
 Uninter.

 1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3.
 Educação permanente. 4. Ensino à distância. 5. Ensino
 superior. 6. Inovações educacionais. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 011/2018

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 22 de maio de 2018, às 15h, sala 41, Bloco A do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores Dr. Ivo José Both (Presidente – Orientador - PPGENT/ UNINTER), Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (Integrante Externo/PUC-PR), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER), Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: “COMPETÊNCIAS DOCENTES DO PROFESSOR TUTOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA COMO PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA”, da mestranda Lucilene Marques Martins Rodrigues. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () AROVADA, somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- (-) REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: _____



Dr. Ivo José Both
Presidente da Banca

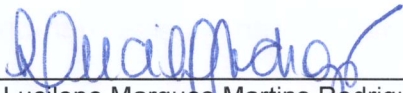


Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Integrante Externo da Banca



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular

Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Integrante Interno Suplente



Lucilene Marques Martins Rodrigues
Mestranda

LUCILENE MARQUES MARTINS RODRIGUES

**COMPETÊNCIAS DOCENTES DO PROFESSOR-TUTOR NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR A DISTÂNCIA COMO PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional (Uninter), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivo José Both
Centro Universitário Internacional

Profa. Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Centro Universitário Internacional

Profa. Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 22 de maio de 2018.

Ao meu marido,
aos meus filhos e
aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer àqueles que colaboraram muito para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao professor Ivo José Bolth, professor Jacques de Lima Ferreira e professora Elaine Cátia Falcade Maschio, grandes pessoas e três fases deste estudo.

Também quero agradecer aos professores que me acompanharam durante esta tarefa, em especial a um grande mestre, professor João Mattar.

Durante todo o período deste mestrado, uma pessoa foi decisiva para que eu pudesse ler, estudar, me concentrar e escrever, sempre me dando apoio, principalmente nos momentos difíceis – ao meu amor, Ricardo. E, quando a gente mais precisa, a quem acredita incondicionalmente no seu potencial – aos meus queridos filhos, Fernando e Gabriel.

Também tenho muito a agradecer a amigos que tornaram esses dois últimos anos mais fáceis, pelo apoio, amizade, companheirismo, carinho, ajuda, incentivo. Aos meus companheiros de curso Patricia Tristão, Arthur Leitis e Janis Helen, amigos de todas as horas, e aos colegas do grupo de estudos Wanderlucy, Juliana e Marcia, que compartilharam seus conhecimentos preciosos.

Quero lembrar o apoio num momento de dificuldade da professora Siderly do Carmo Dahle de Almeida (coordenadora da pós-graduação) e de Daniela (secretária da coordenação geral). Muito obrigada!

Ter chegado até aqui não seria possível se não fosse uma caminhada segura, iniciada ainda quando criança, guiada pelos meus pais, que confiaram, colaboraram e ajudaram na formação desta pesquisadora. Ao meu pai e minha mãe, Laurens Henrique e Jucyrema Marques, e aos meus irmãos, Laudemir e Lucimara.

E a todos aqueles que torceram e acreditaram num final feliz.

RESUMO

Este estudo intitulado como “Competências docentes do professor-tutor na educação superior a distância como proposta de uma formação continuada”, inscreve-se na linha de pesquisa: “Formação de Professores e Tecnologias Educacionais”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional – UNINTER.

O presente trabalho analisa as competências do professor-tutor na educação superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e natureza interpretativa, realizada com 16 professores-tutores de diferentes cursos que atuam no ensino superior de uma instituição particular de Curitiba. Como problema de pesquisa, foi proposto o seguinte questionamento: quais são as competências necessárias ao professor-tutor na educação superior a distância? Para responder a essa problemática, o objetivo geral foi analisar as competências do professor-tutor no ensino superior de uma instituição de ensino particular, sendo os objetivos específicos: identificar as competências necessárias ao professor-tutor e, a partir dos achados, propor uma formação continuada on-line para esse profissional. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, enviado por e-mail aos participantes. Já a análise dos dados deu-se mediante análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). A fundamentação teórica envolveu os seguintes autores: Cortella (1999), Delors (2000), Brandão e Guimarães (2001), Dowbor (2001), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003), Hargreaves (2004), Gohn (2006), Gouveia (2007), Dias (2010), Almeida (2014), Itelvino (2015) e Ceitil (2016). Sobre competência na formação docente e competência docente no ensino superior, baseou-se em autores referenciais, a saber: Zabala (1998), Perrenoud (2000), Masetto (2003), Hargreaves (2004), Zabala (2004) e Ferreira, Leittis Junior e Rodrigues (2016). Para a revisão de literatura sobre competências e funções do tutor on-line, empregaram-se como base autores referenciais como: Moore (2002), Rodrigues (2002), Maia e Mattar (2007), Carvalho (2009), Behar, Schneider e Silva (2013), Oliveira e Santos (2013), Schneider et al. (2013), Filgueira et al. (2014), Maia (2014), Mill (2014), Mendes et al. (2015), Santos (2016), Tenório, Costa e Tenório (2016), Pires (2017) e Saggiomo et al. (2017). A partir dos resultados obtidos na análise dos dados, foi possível identificar que há necessidade de desenvolver as seguintes competências no professor-tutor on-line: organização e planejamento, equilíbrio emocional, conhecimento das rotinas de trabalho, comunicação e conhecimentos na educação a distância, sendo todas elas consideradas importantes na opinião dos tutores participantes da pesquisa. Diante disso, foi apresentada uma proposta de formação continuada dos professores-tutores, que irá suprir a demanda apontada pelos participantes, abrangendo as competências consideradas por eles essenciais, de forma a iniciar o ciclo de formação desses profissionais.

Palavras-chave: Competências docentes. Formação continuada para tutores. Professor-tutor e EAD.

ABSTRACT

This study, entitled "Teacher's competence of the teacher-tutor in distance higher education as a proposal for continuing education", is part of the research line: "Teacher Education and Educational Technologies", the Professional Master's Program in Education and New Technologies, Pro-Rector's Office for Graduate Studies, Research and Extension of the International University Center - UNINTER. The present work analyzes the competences of the teacher-tutor in higher education. This is a qualitative research, exploratory and interpretive in nature, carried out with 16 tutors from different courses that work in higher education at a private institution in Curitiba. As a research problem, the following question was proposed: what are the necessary competences for the teacher-tutor in distance higher education? In order to respond to this problem, the general objective was to analyze the competences of the teacher-tutor in the higher education of a private teaching institution, with the specific objectives: to identify the necessary competences of the teacher-tutor and, from the findings, to propose a formation continued online for this professional. As an instrument of data collection, a questionnaire with open and closed questions was used, sent by e-mail to the participants. The analysis of the data was based on content analysis, from the perspective of Bardin (2011). The theoretical foundations involved the following authors: Cortex (1999), Delors (2000), Brandão and Guimarães (2001), Dowbor (2001), Fleury and Fleury (2001), Le Boterf (2003), Hargreaves (2006), Gouveia (2007), Dias (2010), Almeida (2014), Itelvino (2015) and Ceitil (2016). On the subject of competence in teacher education and teaching competence in higher education, he was based on reference authors, namely Zabala (1998), Perrenoud (2000), Masetto (2003), Hargreaves (2004), Zabalza (2004) and Ferreira, Leittis Junior and Rodrigues (2016). For the review of the on-line tutor's competences and functions, reference authors such as Moore (2002), Rodrigues (2002), Maia and Mattar (2007), Carvalho (2009), Behar, Schneider and Silva (2013), Oliveira and Santos (2013), Schneider et al. (2013), Filgueira et al. (2014), Maia (2014), Mill (2014), Mendes et al. (2015), Santos (2016), Tenório, Costa and Tenório (2016), Pires (2017) and Saggiomo et al. (2017). From the results obtained in the data analysis, it was possible to identify that there is a need to develop the following competences in the online tutor: organization and planning, emotional balance, knowledge of work routines, communication and knowledge in distance education, all of which are considered important in the opinion of the tutors participating in the research. Therefore, a proposal of continuous training of the tutors was presented, which will meet the demand pointed out by the participants, covering the competencies considered by them, in order to start the training cycle of these professionals.

Keywords: Teacher's competence. Continuing education for tutors. Teacher-tutor and EAD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Códigos de identificação dos sujeitos da pesquisa.	81
Gráfico 1 – Gênero.	84
Gráfico 2 – Idade.	84
Gráfico 3 – Tempo de docência no ensino superior.	84
Gráfico 4 – Tempo de atuação na função de tutoria.	85
Gráfico 5 – Participação em cursos de formação para exercer a função de tutoria.	85
Gráfico 6 – Participação em curso sobre educação a distância.	85
Gráfico 7 – As atitudes do tutor causam impacto na aprendizagem do aluno?.....	86
Gráfico 8 – Contribuição dos conhecimentos e habilidades do professor-tutor na aprendizagem do aluno.	95
Quadro 1 – Tipos de competência.	31
Quadro 2 – Tipos de recurso.	32
Quadro 3 – As dez novas competências.	39
Quadro 4 – Competências necessárias para a formação docente.	41
Quadro 5 – Conhecimentos necessários ao docente do ensino superior.....	46
Quadro 6 – Componentes para um novo profissionalismo docente.	46
Quadro 7 – Contrapontos da sociedade do conhecimento.....	47
Quadro 8 – Funções do docente na educação a distância - comparativo de atuação	63
Quadro 9 – Funções do docente na modalidade a distância - MEC.	63
Quadro 10 – Competências fundamentais para a prática profissional do tutor <i>on-line</i>	66
Quadro 11 – Recursos que levam a ações competentes do tutor.....	67
Quadro 12 – Competências didáticas, segundo tutores.	69
Quadro 13 – Indicadores que apontam a importância do papel do tutor com relação ao aluno.....	70
Quadro 14 – Competências do tutor relacionadas ao cuidado com os alunos.....	70
Quadro 15 – Códigos criados durante o processo de codificação.	82
Quadro 16 – Atitudes do tutor <i>on-line</i> que causam impacto na aprendizagem do aluno.....	87
Quadro 17 – Outras atitudes importantes na opinião do tutor <i>on-line</i>	92
Quadro 18 – Outras atitudes que o tutor <i>on-line</i> considera ter.....	93

Quadro 19 – Conhecimentos e habilidades do tutor especialista que contribuem com o resultado da aprendizagem do aluno na educação a distância.	95
Quadro 20 – Outros conhecimentos e habilidades importantes para exercer a função de tutoria <i>on-line</i>	99
Quadro 21 – Outros conhecimentos e habilidades que o tutor considera ter.	100
Quadro 22 – Plano de ensino.....	105
Tabela 1 – Grau de importância de cada atitude na realização das atividades de tutoria em cursos a distância, considerando a aprendizagem do aluno.	89
Tabela 2 – Classificação das atitudes desempenhadas na função de tutoria <i>on-line</i>	91
Tabela 3 – Grau de importância de cada conhecimento e habilidade na realização das atividades de tutoria <i>on-line</i>	96
Tabela 4 – Classificação dos conhecimentos e habilidades desempenhados na função de tutoria <i>on-line</i>	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NTIC	Nova Tecnologia da Informação e Comunicação
PED	Programa de Educação a Distância
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura	
Uninter	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA DA PESQUISADORA.....	12
1.2	JUSTIFICATIVA.....	14
1.3	PROBLEMA DA PESQUISA.....	15
1.4	OBJETIVOS.....	15
1.5	TIPO DE PESQUISA	15
1.6	DESCRIÇÃO DAS SEÇÕES	16
2	EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIA	18
2.1	A EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E ESPAÇOS	19
2.1.1	Educação formal.....	21
2.1.2	Educação informal.....	22
2.1.3	Educação não formal.....	22
2.1.4	Educação formal: o ensino superior.....	24
2.2	COMPETÊNCIA – DEFINIÇÃO	27
3	COMPETÊNCIA DOCENTE.....	34
3.1	A COMPETÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE	35
3.2	A COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	40
3.3	A COMPETÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	41
4	COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR-TUTOR <i>ON-LINE</i>	49
4.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	49
4.2	LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	51
4.3	LDB.....	52
4.4	O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	61
4.5	COMPETÊNCIA DO TUTOR <i>ON-LINE</i>	65
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	74
5.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	74
5.2	LOCAL DA PESQUISA.....	75
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA E O PROCESSO ÉTICO.....	76
5.4	ANÁLISE DOS DADOS	78
5.4.1	Instrumento de coleta de dados: questionário	78
5.5	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	79
5.5.1	Atitudes	86

5.5.2	Conhecimentos e habilidades	94
6	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ON-LINE</i>	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO <i>ON-LINE</i> E QUESTIONÁRIO.....	121
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	131

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda competências docentes do professor-tutor que atua na educação superior em diferentes cursos ofertados a distância, bem como propõe um processo continuado de formação desse profissional.

A escolha do tema vem ao encontro de uma realidade vivida pela pesquisadora e que entende que a educação superior vem aderindo cada vez mais aos recursos disponibilizados por meio da educação a distância, havendo um crescente avanço na oferta de cursos na modalidade e uma procura significativa por parte dos alunos, principalmente daqueles que veem nela a possibilidade de ingressar no ensino superior e utilizar o conceito de conectividade para romper a barreira do tempo e do espaço.

Nessa perspectiva, entende-se que, por meio da educação a distância, alunos e professores encontram-se diante de uma nova relação com a educação e o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o foco desta pesquisa passa a ser o professor-tutor e as competências necessárias para que atue na educação superior a distância. Entende-se que esse profissional é um ator de fundamental importância na educação a distância e vem enfrentando desafios em sua atuação profissional neste momento, ainda em transição na educação superior. Em outras palavras, esse professor começa a transitar entre a educação presencial e a distância, de maneira natural, porém nem sempre conta com o apoio necessário para compreender os conceitos que giram em torno dessa modalidade de ensino. Isso inclui a necessidade de uma reflexão sobre as competências requeridas e a possibilidade de uma formação continuada para esse profissional.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA DA PESQUISADORA

Iniciei minha trajetória profissional durante o curso de Bacharelado em Matemática, com ênfase em Ciências da Computação. Logo me identifiquei com a informática e iniciei minhas atividades na área de treinamento e apoio ao usuário final. Tive experiências significativas nessa área, principalmente no período em que trabalhei no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) Informática, em São Paulo.

Por volta do ano de 1994, participei do primeiro Projeto de Curso de Educação Informática para Crianças no Senac Educação e iniciei os primeiros contatos com a área da educação, tendo desenvolvido diversos trabalhos em escolas, desde a educação infantil até o ensino médio. Fui coordenadora da área de informática em escolas do ensino fundamental e isso me possibilitou trabalhar não somente com os alunos, mas também com os professores, contribuindo para a inserção das tecnologias digitais como recursos didáticos educacionais utilizados pelos estudantes em atividades e projetos educacionais aplicados às demais áreas do conhecimento.

Com o surgimento da internet no Brasil, participei como aluna de cursos de extensão de formação de professores na Faculdade Sumaré, com o tema “Educação a distância e novas tecnologias”, tendo como coordenador o professor José Manuel Moran e tutor o professor Ricardo Carvalho Rodrigues. O curso permitiu-me conhecer as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Essa experiência apresentou-se a possibilidade de levar a educação para fora da escola. Foi também nesse período que tive minha primeira experiência com a formação de professores, tendo desenvolvido e ministrado a disciplina Informática Aplicada à Educação no Instituto Pieron, no curso de Especialização em Psicopedagogia, em São Paulo, no intuito de apresentar recursos tecnológicos que favorecessem o aprendizado dos alunos.

Desde então, busquei aplicar o uso de NTICs na educação como forma de ampliar o acesso à educação e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Mudei para Brasília e lá surgiu o interesse em realizar um curso de Especialização em Educação a Distância oferecido pela Universidade de Brasília (UnB). Foi uma experiência intensa, finalizada em Maringá, no Instituto Superior de Educação de Maringá, em 2010. Com essa especialização, tive a certeza de que a educação a distância viria a revolucionar a educação no ensino superior.

Toda essa experiência levou-me a buscar conhecimentos específicos na área da educação e me encorajou a realizar o curso superior em Pedagogia na modalidade a distância. Esse curso proporcionava encontros semanais com tutores presenciais, num formato semipresencial. Nesse sentido, a educação a distância passou a fazer parte da minha vida educacional e, com um resultado bastante satisfatório, ingressei como profissional da modalidade nessa mesma instituição.

Atualmente, atuo como apoio acadêmico do Núcleo de Educação a Distância da FAE Centro Universitário, sediada na cidade de Curitiba (PR). Sempre que posso, participo dos congressos da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), apresentando temas como “Programa de apoio ao aluno EaD: qualificação do processo de acompanhamento do ensino-aprendizagem no ensino superior” (2014) e “Modelo e estratégias de monitoramento do desempenho acadêmico em disciplinas a distância” (2015), relacionados à minha atuação profissional, com o objetivo de compartilhar experiências com outros profissionais.

Nessa trajetória, tenho percebido que, cada vez mais, as instituições de ensino necessitam de profissionais com competências específicas para atuar na modalidade a distância, em ambientes virtuais de aprendizagem, tanto no ensino básico quanto no superior, a fim de utilizar, com certo domínio, os recursos tecnológicos digitais em benefício do ensino e da aprendizagem, estendendo o espaço de estudos para além da sala de aula presencial.

Essa preocupação intensificou-se a partir do momento em que assumi, em 2015, a supervisão do Programa de Educação a Distância (PED) da FAE Centro Universitário, tendo em minhas mãos o desafio de orientar docentes do ensino superior a utilizar as tecnologias da comunicação e informação como recursos e ferramentas aplicados à educação a distância e disponíveis nas salas de aula virtuais das disciplinas do programa.

1.2 JUSTIFICATIVA

Considerando que, nos dias de hoje, a educação a distância já se apresenta mais consolidada no Brasil do que em épocas que já vão longe como modalidade de ensino na educação em geral e, mais especificamente, no ensino superior, tendo vencido aquele período de dúvidas com relação aos resultados obtidos na formação dos alunos que optam pela modalidade, entende-se ser importante e fundamental dar apoio ao corpo docente para que todos possam desenvolver as competências necessárias para atuar na educação *on-line* ou a distância e criar experiências profissionais para evoluir o ambiente universitário. Segundo Hicks (2007), precisa-se assegurar que todo o corpo docente esteja adequadamente preparado, motivado e apoiado para conduzir todos os aspectos da prática acadêmica, incluindo aqueles que ocorrem *on-line* ou a distância. Deve-se ter em mente que um profissional

completo atuando no ensino superior de qualidade precisa ter o apoio necessário para atuar nessa modalidade de ensino.

Embora se defendam competências necessárias ao professor, percebe-se que poucas iniciativas acadêmicas apresentam modelo de formação continuada *on-line* que se proponha a desenvolver de forma contundente tais competências dos professores-tutores do ensino superior a distância. Uma vez que esta pesquisa parte do pressuposto de que o tutor é um “formador” e, acima de tudo, também exerce a função de professor, busca-se investigar as competências necessárias ao professor-tutor que mais se destacam nas pesquisas acadêmicas, além da percepção do próprio tutor que atua no ensino superior de uma instituição particular de Curitiba, considerando as funções exercidas por esse profissional da educação.

1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

Como suporte pedagógico ao desenvolvimento da pesquisa, propõe-se o seguinte questionamento: quais são as competências necessárias ao professor-tutor na educação superior a distância?

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar as competências do professor-tutor na educação superior de uma instituição privada de Curitiba. Para tanto, são objetivos específicos: identificar as competências desse profissional no ensino superior e propor o currículo de um curso de formação continuada *on-line* para os professores-tutores.

1.5 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, do tipo interpretativa, visa a promover as percepções e a compreensão do problema estudado, estando direcionada aos estudos das ciências humanas, diante de uma realidade que não pode ser quantificada, mas, sim, interpretada.

A pesquisa exploratória possibilita aproximação pedagógica entre o pesquisador e o assunto pesquisado, levando a um maior conhecimento sobre as competências do professor-tutor. Dessa aproximação com o tema, é possível

formular problemas ainda mais precisos ou criar hipóteses para outras pesquisas. Além disso, proporciona a necessária familiaridade com o problema; neste caso, a pesquisadora passa a ser um instrumento-chave, pois está em contato direto com a situação estudada e assume a responsabilidade por trazer a compreensão dos fenômenos observados na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

O processo de investigação da pesquisa iniciou-se com o levantamento da produção científica, que representa uma forma prévia de estar em contato com outros estudos realizados sobre a temática. Acredita-se que isso pode contribuir com o tema proposto neste trabalho, as lacunas que se apresentam e o desenvolvimento desse conhecimento, constituindo uma forma de rever os trabalhos já existentes e, certamente, aprender com eles. Os dados obtidos na revisão de literatura foram organizados sistematicamente e analisados conforme o resultado encontrado, sendo apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa (seção 4), que descreve as competências do professor-tutor.

Ainda, para a realização da pesquisa empírica, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário, que teve por objetivo apresentar dados que representassem a percepção dos tutores de uma instituição de ensino superior de Curitiba sobre sua prática na tutoria *on-line* e as competências que integram essa profissão. O questionário criado pela pesquisadora foi testado e, na sequência, aprovado pelo Comitê de Ética, bem como aplicado a 16 tutores *on-line* que já atuam no ensino superior, com o propósito de coletar as informações necessárias para análise.

1.6 DESCRIÇÃO DAS SEÇÕES

Nesta introdução, estão descritos o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa da pesquisa, dando sustentabilidade e direcionamento à fundamentação teórica.

A seção 2 trata de educação e competências, iniciando com uma breve contextualização sobre a educação e o tipo de educação. Em seguida, apresentam-se o contexto e o conceito de competência, tudo segundo autores referenciais, como Cortella (1999), Delors (2000), Brandão e Guimarães (2001), Dowbor (2001), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003), Hargreaves (2004), Gohn (2006), Gouveia (2007),

Dias (2010), Almeida (2014), Itelvino (2015) e Ceitil (2016), estando alguns deles citados em outras pesquisas.

Na seção 3, apresentam-se estudos sobre as competências docentes necessárias ao professor, partindo da prática docente, da competência na formação docente e da competência docente no ensino superior, com base em autores como Zabala (1998), Perrenoud (2000), Masetto (2003), Zabalza (2004), Hargreaves (2004) e Ferreira, Leittis Junior e Rodrigues (2016).

A seção 4 traz o modelo de educação a distância que se estabelece no ensino superior e que contextualiza o ambiente, recursos e atividades desempenhadas pelo professor-tutor *on-line*, sujeito desta pesquisa. Para isso, utilizou-se a revisão de literatura sobre competências e funções do tutor *on-line*, com base em autores referenciais, tais como: Moore (2002), Rodrigues (2002), Maia e Mattar (2007), Carvalho (2009), Behar, Schneider e Silva (2013), Oliveira e Santos (2013), Schneider et al. (2013), Filgueira (2014), Maia (2014), Mill (2014), Schneider (2014), Mendes et al. (2015), Santos (2016), Tenório, Costa e Tenório (2016), Pires (2017) e Saggiomo et al. (2017).

Na seção 5, demonstram-se o percurso metodológico da pesquisa, cada etapa desse processo, o instrumento utilizado na coleta de dados e uma síntese dos resultados encontrados. Como já citado, realizou-se a aplicação de um questionário a professores-tutores *on-line*, possibilitando um levantamento de competências que esses profissionais consideram fundamentais para o desenvolvimento de suas atividades.

A seção 6 enseja uma proposta de formação continuada ao professor do ensino superior para iniciar as atividades de tutoria *on-line*, utilizando as competências identificadas na seção anterior. Essa proposta é apresentada em forma de matriz curricular, com carga horária, distribuição das atividades, periodicidade e avaliação do resultado.

Para finalizar, são feitas as considerações finais deste trabalho de pesquisa e indicam-se os principais passos para a continuidade do projeto.

2 EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIA

Entender brevemente o contexto educativo brasileiro é fundamental para buscar referenciais para traçar linhas de sua implementação.

Os dados apresentados pela pesquisa desenvolvida pela Tendência Consultoria Integrada¹, em setembro de 2017, descrevem um país profundamente marcado por desigualdades socioeconômicas, representadas pelas diferentes classes sociais que o dividem. Indicam, ainda, que a crise econômica e social estabelecida no país entre os anos de 2015 e 2016 mostra que a população brasileira vem migrando para classes sociais mais baixas, ou seja, pessoas da classe C estão entrando nas classes D e E. O principal motivo é o desemprego de grande parte da população, o que afeta a renda mensal das famílias e leva ao aumento da inflação, afetando, inclusive, o resto da população, mesmo estando empregada (VILAS BÔAS, 2017).

Em sua tese de doutorado, Coimbra (2017) traça algumas linhas sobre o desenvolvimento da educação brasileira na atualidade, afirmando que, nas duas últimas décadas, houve um esforço para a expansão do sistema de ensino e o aumento da escolaridade da população brasileira, fato que não impediu a manutenção das desigualdades sociais. Segundo o Coimbra (2017), a desigualdade no país está entre as maiores do mundo. Mesmo depois do aumento na renda das pessoas das camadas mais baixas da sociedade e do acesso à educação, que também é um indicador de *status* socioeconômico, o Brasil continuou entre os mais assimétricos do mundo.

Ainda de acordo com Coimbra (2017), mesmo com toda essa desigualdade causada pelo desemprego, com esse maior acesso à educação e o aumento na renda de algumas famílias, foi possível estabelecer uma melhora na qualidade de vida das pessoas. Ele considera que a educação é um meio de diminuir essa crise. Em outras palavras, a disponibilidade de educação formal para a população durante boa parte da vida possibilita-lhe um contato maior com o conhecimento, bem como contribui para a aquisição de habilidades como autocontrole, prospectividade, competência, motivação para resolver problemas e autoestima. Citando Backer (2014), afirma que a educação também pode promover mudanças de

¹ Para realizar o levantamento, a empresa utilizou os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (VILAS BÔAS, 2017).

comportamento por meio da socialização, criar novas redes sociais que integram diferentes camadas socioeconômicas e levar ao interesse pela busca de formação para a conquista do espaço profissional e inserção no mercado de trabalho.

2.1 A EDUCAÇÃO: CONTEXTOS E ESPAÇOS

Já na década de 1980, Darcy Ribeiro, em uma conferência, disse: “Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios” (DAMASCENO, 2017). Sem desconsiderar uma visão ingênua, conforme apresenta Cortella (1999, p. 132),

[...] essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua pois atribui a ela uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas.

Voltando um pouco ao passado, há de se ter ouvido falar que a educação é a solução para o país e que, por meio dela, se pode alcançar o tão sonhado desenvolvimento. Segundo Cortella (1999), até a década de 1970 a relação entre a sociedade e a educação deixava a escola do lado de fora da sociedade, como sendo a alavanca para o desenvolvimento e o progresso. A educação e a escola teriam o poder de resolver os problemas instaurados na sociedade.

Para Cortella (1999), o professor assume um papel de missionário, portador de uma vocação que trabalha por amor, sendo marcado pela neutralidade, pois a educação não estava ligada a nenhuma classe social específica e servia a todas, indistintamente. “Essa neutralidade despertou a atenção do poder que entendeu que a educação deveria atuar no âmbito global da sociedade e servir ao poder. [...] Dessa forma, por ser a Sociedade impregnada de diferenças garantidas por um Poder comprometido, a relação da escola com ela é a de ser um aparelho ideológico do Estado, destinado a perpetuar o sistema” (CORTELLA, 1999, p. 133-134).

Assim, a educação passou a ser um instrumento de dominação, com a intenção de reproduzir aquilo que existia na sociedade, ou seja, em caso de desigualdade social, era uma ferramenta reprodutora dessa desigualdade. Nessa condição, criaram-se disciplinas e um sistema meritocrático de avaliação e o controle passou a ser realizado por uma hierarquia de diretores e supervisores, como já

existia no setor industrial. Essa fragmentação tirou a autonomia da escola e o controle da educação ficou nas mãos do poder político e econômico. O professor passou a ser o responsável por adequar as pessoas ao modelo institucionalmente colocado, gerando um pessimismo. A educação e a escola tornaram-se inúteis para a transformação social (CORTELLA, 1999).

No início dos anos 1980, buscava-se resgatar a positividade dos modelos anteriores e superar a fragilidade, pretendendo indicar um novo valor à escola, colocando um novo papel de transformação social. Criou-se uma escola transformadora, mas com função inovadora. Mesmo que viesse a reproduzir as injustiças sociais, ela era capaz de funcionar como um instrumento de mudança. A elite continuava no poder, com o controle do salário dos professores, condições de trabalho, de forma conservadora, mas havia um espaço para inovação a partir das contradições sociais. O educador passou a ter uma autonomia relativa, com um papel político-pedagógico, enquanto a escola estava dentro da sociedade, mas com um pé fora, podendo fazer uma reflexão e propondo renovação. Essa nova fase ganhou o nome de “otimismo crítico” (CORTELLA, 1999). Surge aqui a ideia de que a educação é transformadora, e possibilita enfrentar e superar as diferenças sociais.

A partir do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas” (DELORS, 2000, p. 103). Considerando ainda Dowbor (2001, p. 9), “a educação já não pode funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula”. Nesse sentido, segundo Gohn (2006), a educação pode ocorrer em diferentes espaços, formatos e características, não necessariamente dentro da escola ou de sistemas de ensino. Gohn (2006) também apresenta, em seu artigo sobre o campo educacional, três práticas diferentes que acontecem separadas, porém não independentes, a saber: educação formal, não formal e informal, as quais são abordadas adiante.

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual e uma necessidade na Pedagogia Social (GOHN, 2006, p. 10).

Brandão (1981), em seu livro *O que é educação*, traz a ideia de que não há uma forma única nem um único modelo de educação e que esta não se aprende somente dentro da escola e seguindo um modelo de sociedade. Para Brandão (1981), existem grupos dentro de uma mesma sociedade que, dependendo de sua cultura, possui diferentes formas de se educar. “Existe educação de cada categoria de sujeitos de um povo” (BRANDÃO, 1981, p. 9). Ainda nas palavras de Brandão (1981),

em todo tipo de comunidade humana onde não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe educação sem haver escola e existe aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separado das outras. E da vida (BRANDÃO, 1981, p. 32).

Continuando com a ideia de Brandão (1981) de que não há uma forma única e nem um único modelo de educação, os estudos de Gohn (2006), Almeida (2014) e Itelvino (2015) exploram cada uma dessas práticas educacionais, incluindo seu propósito e intenção. Para esses autores, mesmo que essas práticas sejam consideradas modalidades diferentes, têm um mesmo objetivo: “Enfrentar os tempos modernos enquanto cumpre seu papel para a prática da cidadania” (ALMEIDA, 2014, p. 1).

2.1.1 Educação formal

A educação formal ocorre em espaços sistematizados e é institucionalizada, sendo suas atividades assistidas pelo ato pedagógico e devendo os conhecimentos desenvolvidos atender às demandas da contemporaneidade das diferentes disciplinas escolares. Portanto, é desenvolvida nas escolas por meio do conteúdo preestabelecido e quem educa é o professor. Dito de outro modo, é intencional e ocorre em instituições regulamentadas por lei, sendo vinculada a um sistema regular de ensino, com determinações e hierarquias nas instituições escolares, certificadoras e organizadas segundo diretrizes nacionais, bem como regulada e fiscalizada (GOHN, 2006; ALMEIDA, 2014).

Os ambientes obedecem a um padrão com regras e padrões de comportamento definidos previamente e o que se ensina segue objetivos relativos à

aprendizagem de conteúdos sistematizados historicamente e normatizados por lei, com a intenção de formar um indivíduo que seja cidadão ativo, com habilidades e competências para integrar o mundo do trabalho. Nesse sentido, há uma certificação e titulação, que possibilitam a promoção do indivíduo para graus de ensino mais avançados (GOHN, 2006; ALMEIDA, 2014).

2.1.2 Educação informal

A educação informal ocorre nas experiências do dia a dia, no meio familiar, sendo os conhecimentos passados de geração em geração. São valores, costumes, crenças, linguagem, enfim, trata-se do resultado das ações espontâneas que permeiam a vida do indivíduo (ALMEIDA, 2014).

Gohn (2006) e Itelvino (2015) afirmam que a educação informal dá-se durante o processo de socialização, desde o nascimento, não se esperando nenhum resultado específico, apenas a forma de agir e pensar que acontece espontaneamente a partir do convívio que se tem em casa, na rua, na igreja, no clube, na vida cotidiana.

Difere das demais práticas por não ser considerada intencional e não estar ligada a uma instituição, mas pode-se dizer que há uma interação com as outras modalidades, uma vez que a sociedade está em constante transformação. Essa interação pode modificar a forma de agir e pensar das pessoas e, consequentemente, a própria cultura e sociedade (ALMEIDA, 2014). Entende-se que, com isso, se pode levar a novas formas de educação formal e não formal, ou seja, estabelece-se um ciclo. Pode-se dizer que, quanto mais o processo educativo desenvolve-se, mais se transforma.

2.1.3 Educação não formal

Para alguns pesquisadores, a educação não formal é aquela que desenvolve atividades intencionais para atender aos interesses específicos de determinados grupos da sociedade (KÖRBES, 2008; ALMEIDA, 2014; ITELVINO, 2015), ocorrendo, em geral, no próprio local de interação desses grupos, ou seja, fora dos espaços escolares não convencionais (GOHN, 2006; ALMEIDA, 2014), como museus, igrejas, centros culturais, associações de bairro, organizações não

governamentais e outros. Ainda, sofre influência do mundo contemporâneo, mas é pouco assistida pelo ato pedagógico. Isso quer dizer que quem educa são pessoas que integram e interagem no próprio grupo (GHON, 2006; ITELVINO, 2015).

Esta modalidade reflete a necessidade de superar as desigualdades sociais criadas pelos desequilíbrios econômicos, sociais, financeiros e ambientais, que levaram a uma desintegração da sociedade, ignorando as diversidades culturais e a realidade de cada comunidade (GOHN, 2011). Portanto, pode vir a complementar a educação formal. A ideia é fortalecer as atividades em grupo e valores culturais e designar um processo de várias dimensões:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com os objetivos comunitários; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica (GOHN, 2006, p. 29).

Os estudos estão diretamente relacionados à vivência do grupo e seus interesses, “sendo primordial nos espaços da educação não formal a existência de valores que respeitem as diferenças, o reconhecimento do outro e a necessidade de compartilhamento do espaço coletivo” (ITELVINO, 2015, p. 50). Há, também, uma maior interação entre o educador e seu grupo, uma preocupação em educar para a vida e suas adversidades, um estímulo para a formação de laços de coletividade que fortaleçam a identidade da comunidade e promovam a autoestima, a valorização de si, a solidariedade e os interesses comuns.

Portanto, a educação não-formal é um conjunto de processos, meios e instituições específicas, que complementam a educação formal, e que por sua estrutura mais flexível (sem limites legais e burocráticos rígidos), tendem a se apropriar com mais versatilidade e flexibilidade das mudanças geradas pelo desenvolvimento científico e tecnológico (KÖRBES, 2008, p. 20).

É necessário construir uma sociedade mais justa, em que todos tenham acesso à informação e formação. Singer (1995), em seu artigo, já apontava para a necessidade de que a educação deve estar sempre em debate, pois “educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos estão divididos em visões opostas de fins da educação e de como atingi-

los”. Contudo, para Singer (1995), ambos os lados são defensores dela e a consideram importantíssima. Tradicionalmente, um lado privilegia a formação do cidadão, munido de direitos e obrigações, consciente da importância dos movimentos coletivos, visando a tornar a sociedade mais livre e igualitária, com uma preocupação pela autonomia do educando, ou seja, autoformação e autoeducação. O outro lado prepara o indivíduo para a divisão social do trabalho. Para Singer (1995), mesmo que essa educação não despreze outros propósitos do processo educacional, enfatiza a acumulação do capital humano, ou seja, o indivíduo é visto como tendo capacidade produtiva potencial, aumentando a produtividade, importante para elevar o produto social e eliminar a pobreza.

Esses aspectos são importantes e precisam sempre ser debatidos para que não haja a alienação diante das novas características do mercado de trabalho e do panorama político e social. Precisa-se saber o tipo de pessoa que se está formando e para qual sociedade, assim como necessita-se de um currículo que corresponda adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participar do processo educacional ativamente. É importante considerar, nesse sentido, que não basta inserir os alunos na escola, é necessário “repensar-se [a educação] por inteira e recolocar o conteúdo da instrução, a metodologia didática, a formulação de regras de conduta e o disciplinamento dos participantes do processo educativo” (SINGER, 1995).

Quando repensamos a educação formal neste contexto, é para considerá-la como atividade central e organizadora, e não mais como eixo único de formação. Em outros termos, a escola tem de passar a ser um pouco menos ‘lecionadora’, e mais organizadora, ou estimuladora, de um processo [...] integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, e sobretudo ajudando a criar este ambiente científico-cultural que leva à ampliação do leque de opções e reforço das atitudes criativas do cidadão (DOWBOR, 2001, p. 46).

Nessa perspectiva, Dowbor (2001) também considera que é muito importante rever profundamente o ensino superior. Essa talvez seja uma forma de buscar maior impacto de mobilização das transformações.

2.1.4 Educação formal: o ensino superior

Esses mesmos desafios foram debatidos em uma oficina promovida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no ano de 2010, a fim de apresentar novas perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década do Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), colocando a importância de “transmitir, produzir e disseminar conhecimento com compromisso e responsabilidade social, mostrando atenção aos desafios globais e de construção de sociedades mais justas e igualitárias” (UNESCO, 2012, p. 15).

No Brasil, a educação superior abarca um conjunto complexo e diversificado de instituições, públicas e privadas, cuja normatização encontra-se formalizada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 –, além de um grande número de decretos, regulamentos e portarias complementares.

Vale, num primeiro momento, distinguir os tipos de graduação envolvidos: bacharelado, licenciatura e tecnologia. Consoante Matias (2017), eles são descritos da seguinte forma:

- a) Bacharelado: é a formação mais abrangente, que possibilita a atuação em diversos setores de trabalho. Forma profissionais para atuar em empresas terceiras ou na criação de empresas próprias.
- b) Licenciatura: é a formação de professores nas diversas áreas de atuação da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Alguns cursos também formam professores para a educação profissional.
- c) Tecnologia: são cursos de menor duração, que têm como foco a formação para atividades específicas, diferentemente da formação do bacharelado, que é ampla.

Num panorama, considerando as orientações do Ministério da Educação,

quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2001a).

Destacando a consolidação das licenciaturas, em 2000 o Ministério da Educação remeteu ao CNE uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, resultado de um processo

[...] sobre a formação docente e suas práticas, [...] busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. [...] A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação (BRASIL, 2000).

Entre as mudanças importantes, destaca-se o foco nas competências a ser constituídas não somente na formação do professor, mas também “na educação básica, induzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências” (BRASIL, 2001a). Nesse novo contexto, é importante que a formação do professor permita-lhe experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências para atuar na nova realidade.

Também vale ressaltar que, em relação aos cursos superiores em tecnologia, a Resolução CNE/CP nº 3/2002 instituiu as diretrizes curriculares nacionais gerais para sua organização e funcionamento, com uma proposta de ensino pautada no direito à aquisição de competências profissionais, descritas no art. 1º:

Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2002a).

Entre os objetivos designados aos esses cursos, consta o dever de desenvolver em seus alunos as “competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços” (BRASIL, 2002a). Percebe-se, assim, que há uma perspectiva de que a formação desses profissionais ocorra de forma plena e inovadora, para que se tornem aptos a desenvolver as atividades de determinado eixo tecnológico. É importante que essa formação desenvolva a “capacidade de utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade” (BRASIL, 2016).

Dada a importância da formação por competências, é obrigatório que, no histórico escolar do curso, estejam incluídas as competências profissionais definidas no perfil do egresso do respectivo curso, devendo a organização curricular dos cursos superiores em tecnologia complementar o desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado (art. 6º, § 1º) (BRASIL, 2016).

Tais mudanças indicam a intenção de atender a uma sociedade em constante transformação, ação que afeta diretamente a educação, trazendo-lhe oportunidades e desafios a ser enfrentados, em especial, nas relações do ensino superior com o mundo do trabalho.

2.2 COMPETÊNCIA – DEFINIÇÃO

Com o uso de recursos tecnológicos no mundo do trabalho e seu consequente reflexo na educação, consolidaram-se grandes mudanças nos processos educacionais, as quais não envolvem somente mudanças tecnológicas, mas na forma de pensar, ensinar e aprender (DOWBOR, 2001). A educação, de fato, é um processo em permanente mudança; além das distintas técnicas de ensino, ela incorpora os recursos e as tecnologias oriundos da sociedade, fazendo com que a própria concepção de ensino seja repensada. Tradicionalmente, seria um instrumento para adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, mas havia um movimento que tentava lhe dar maior autonomia e permitia que ela se desenvolvesse nos valores humanos, na formação crítica e criativa do cidadão, sem tanta interferência do mundo econômico. No entanto, a ausência desses instrumentos técnicos que levam a uma profissionalização faz com que se torne frágil demais para ser transformadora, deixando-a ilhada em relação à transformação econômica e social (DOWBOR, 2001). Superada essa questão, não há dúvida de que é por meio da educação que se pode transformar uma sociedade com tantas diferenças econômicas e sociais. Firma-se aqui, novamente, a ideia da educação que transforma e que liberta.

Com essa nova sociedade, surgiu um movimento na economia mundial, chamado economia do conhecimento. Segundo Hargreaves (2004), essa transformação da sociedade levou a uma grande instabilidade e a uma

fragmentação de ordem social que passou a ser preocupante. As pessoas passam mais tempo produzindo e consumindo do que vivendo com suas famílias e comunidades. O vínculo entre os cidadãos começou a desaparecer e a escola, em meio a tantas mudanças, também foi levada ao desafio de mudar para atender a essa demanda da economia social, que exige mais criatividade e inventividade.

Ensinar para a sociedade do conhecimento, na minha opinião, envolve o cultivo destas capacidades nos jovens, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade e da inventividade entre os estudantes, a utilização da pesquisa, o trabalho em redes e equipes, a busca da aprendizagem profissional contínua como professores e a produção de solução de problemas, da disposição de correr riscos, da confiança nos processos cooperativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso com a melhoria contínua das organizações (HARGREAVES, 2004, p. 20).

Hargreaves (2004) traz os parâmetros de formação necessários para desenvolver pessoas aptas a participar do mundo do trabalho, mas também destaca que, para ensinar nessas condições, são necessárias competências centrais na formação do professor envolvido nesses processos. Paralelo a isso, e tão importante quanto, não se pode desconsiderar que as escolas precisam resgatar valores como a compaixão, a vida em comunidade, a tolerância e a valorização do trabalho cooperativo, para que uma possível alienação deles não alimente ainda mais a diferença entre ricos e pobres, tampouco promova a criminalidade, a insegurança e o terrorismo, que tendem a aumentar.

Hargreaves (2004) destaca, ainda, a importância do papel do professor nesse processo, como agente transformador nas relações de ensino e aprendizagem. Preocupa-se, nesse sentido, com problemas relativos à remuneração, pouca qualificação e sobrecarga de trabalho do docente, “cujo trabalho é manter a ordem, ensinar para as provas e seguir roteiros curriculares padronizados” (HARGREAVES, 2004, p. 18). Assim, não se pode discutir educação sem considerar a importância do seu papel nesse processo, tornando-se necessária a configuração do perfil desse profissional, em especial, do professor que atua no ensino superior, objeto de interesse desta pesquisa.

Quanto ao conceito de competência, Perrenoud (2000, p. 15) fornece a seguinte definição: “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Quando se coloca em discussão esse conceito, em se tratando da educação, aborda-se também a relação entre o ensino formal e a formação para o trabalho. Gouveia (2007) elenca diversas referências sobre competências, como Le Boterf (2003) e Ramos e Bento (2006), que investigam o conceito diante dos desafios e transformações ocorridos na sociedade e sua relação com o mundo do trabalho. Acrescentam-se a essa lista: Brandão e Guimarães (2001), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2008) e Dias (2010).

Fleury e Fleury (2001, p. 188) sintetizam competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Tal definição, marcada por diversos verbos de ação, parte, segundo Le Boterf (2008), de três eixos centrais: o indivíduo, sua formação educacional e sua experiência profissional. Essa vivência configura a competência construída pelo indivíduo. Assim, Le Boterf (2008) trata-a como um processo e não como uma soma de recursos.

Ainda para Le Boterf (2003), as competências manifestam-se em ações ou comportamentos, quando se executa uma tarefa ou se realiza um trabalho, o que as torna indissociáveis da atividade. Conclui que elas consistem na integração de saberes e recursos, o que as configura como um conjunto complexo de elementos estruturados e combinados entre si em interação dinâmica.

É importante ressaltar que as competências devem ser observadas e possíveis de ser avaliadas (GOUVEIA, 2007), sendo necessário, de forma objetiva, qualificar e criar indicadores que tornem possível sua avaliação, para então verificar “o valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”, conforme apresenta Fleury e Fleury (2001, p. 188) em sua conceituação. Por sua vez, Ramos e Bento (apud GOUVEIA, 2007) destacam a importância de elas estarem associadas a um desempenho de elevado nível, ou seja, devem estar relacionadas ao cumprimento de resultados.

Segundo Gouveia (2007), o conceito emergiu de uma grande mudança que se estabeleceu na virada do século XX, ligada às relações de trabalho na sociedade. O objetivo era tornar as organizações mais eficazes para enfrentar a nova fase da economia, que se mostrava mais centrada no mercado e nem tanto na produção, passando o nível de exigência do mercado a ser, principalmente, a qualidade do que se produzia.

Essa nova fase, consoante Hargreaves (2004), transformou a economia industrial, na qual a maioria das pessoas estavam envolvidas na produção de coisas, em pós-industrial, com a força de trabalho mais centrada nos serviços, ideias e comunicação. Isso reflete bem a expressão “sociedade do conhecimento”, na qual “dependeria mais e mais das pessoas e das instituições que produzissem conhecimento, nos campos ciência, da tecnologia, da pesquisa e do desenvolvimento” (HARGREAVES, 2004, p. 31).

Para Hargreaves (2004), o recurso econômico básico da sociedade é o conhecimento (HARGREAVES, 2004). Com isso, há uma preocupação em preparar a sociedade para a aprendizagem. O homem deixa de ser apenas um prestador de esforço físico e passa a assumir a importância como um ser que pensa. Nesse contexto, os gestores não podem mais aceitar que se desperdice a capacidade dos trabalhadores para fazer avançar novas soluções. “Onde antes se conjugava os verbos produzir, fazer, levar e trazer passou a ser dito o pensar, questionar, sugerir e inovar” (GOUVEIA, 2007, p. 34).

Para inovar, é necessário que se possa contribuir com suas ideias, dando sugestões para possíveis mudanças, a fim de obter um melhor desempenho na função e atingir um melhor resultado em suas atividades. Entende-se que não seria possível ter essa atitude inovadora, dando sugestões e indo além do prescrito, se não pudesse fazer escolhas ou tomar a iniciativa, assumir riscos, saber reagir, assumir a responsabilidade e saber agir (DELORS, 2000; LE BOTERF, 2003). Tal aspecto tem relação direta com o nível de educação e formação de que se dispõe. Gerir pessoas é dizer menos como resolver o problema que se tem e cada vez mais abrir espaço para que juntos possam encontrar a solução, é pedir ajuda e sugestão, é apresentar apenas o problema e deixar que as pessoas criem soluções. Gouveia (2007, p. 34) afirma que “a inteligência e, como tal, a formação e educação que estão na base da sua constituição e desenvolvimento, assumem importância decisiva como fator de desenvolvimento da economia e da sociedade”, levando a uma passagem progressiva do trabalhador agente ao trabalhador autor.

Diante desse cenário, surge a lógica da competência, mostrando-se capaz de proporcionar a adaptação do indivíduo frente aos novos desafios ou situações-problema. Essa lógica emerge desse desajuste e vem, precisamente, sublinhar a necessidade da capacidade de adaptação, mais do que de produção. Vale aqui um destaque para as colocações de Gouveia (2007), para quem também para a

educação é necessário tratar o processo de ensino e aprendizagem com base na construção de soluções por parte do aluno, deixando ao professor o papel de propositor de problemas e ator na construção de competências no estudante.

Para Gouveia (2007), a lógica da competência não pretende apenas explicar e ordenar a relação indivíduo-função, mas também indivíduo-organização, indivíduo-grupo, indivíduo-trabalho e indivíduo-modos de aprendizagem. Assim o conceito começa a se instalar na definição das profissões, na formação continuada, na adaptação e na orientação de profissionais, aplicando-se a diversas áreas, com enfoques diferentes – muitas vezes, a competência aparece como variável de ajuste entre o trabalho e a educação, entre saberes operacionais e saberes certificados ou entre emprego e qualificação.

Conforme Delors (2000), a competência também pode ser entendida como uma somatória de saberes-fazer ou de saberes-ser ou como aplicação de saberes teóricos ou práticos, em muitos casos sendo reduzida a um saber-fazer fragmentário. Nesse sentido, pode ser entendida como atribuição, qualificação, *inputs* e *outputs* (CEITIL, 2016). No Quadro 1, são apresentados os tipos de competência segundo Ceitil (2016).

Quadro 1 – Tipos de competência.

Tipo	Descrição
Atribuição	Competências inerentes ao exercício da função, não levando em consideração as características pessoais.
Qualificação	Competências adquiridas por meio da educação formal, formação profissional ou vivências desenvolvidas ao longo da vida.
<i>Inputs</i>	Competência como característica intrínseca da pessoa, como a razão de ser ou um traço da personalidade, autoconceito, conhecimentos e habilidades, tudo isso junto resultaria em uma <i>performance</i> eficaz.
<i>Outputs</i>	Trata-se de uma orientação mais centrada no comportamento ou ação e menos nas características do indivíduo. Está mais focada na ação e no comportamento que se utiliza na execução dessa ação.

Fonte: Adaptado de Ceitil (2016).

As características apresentadas no quadro acima reforçam a ideia de competência que não se limita a um gesto ou a uma operação. De acordo com Gouveia (2007), a ideia de competência apresentada por Le Boterf (2003) envolve a realização de uma sequência ou combinação de ações intencionais dentro de um contexto de trabalho, com limitações de recursos (técnicos, humanos, financeiros etc.). O conceito-chave é o saber-agir.

Ainda sobre essa abordagem, é destacada a importância de distinguir a competência dos recursos necessários para produzi-la. Tais recursos são necessários, mas devem ser combinados e integrados num processo dinâmico. Portanto, para realizar uma tarefa com competência, é preciso combinar e mobilizar o que ele chama recursos pessoais e do contexto (LE BOTERF, 2003). No Quadro 2, são apresentados os tipos de recurso, segundo Le Boterf (2003).

Quadro 2 – Tipos de recurso.

Tipo	Descrição
Recursos pessoais (incorporados ao indivíduo)	
Conhecimentos gerais	Saberes disciplinares, teorias que existem independentemente dos contextos de trabalho.
Conhecimentos específicos do contexto profissional	Conhecimentos localizados, relativos ao contexto interno ou externo da atividade profissional.
Conhecimentos procedimentais	Procedimentos, métodos, modos operatórios, ou seja, “como se deve fazer”.
Saber-fazer operacional	Capacidade de realizar gestos profissionais relativamente delimitados. Descreve-se em termos de ser capaz de e é seguido de verbos de ação.
Saber-fazer relacional	Saber comportar-se, relacionar-se e cooperar eficazmente com outros num contexto profissional particular. Saber cooperar.
Saber-fazer cognitivo	Capacidades cognitivas que produzem informações novas a partir de outras iniciais.
Aptidões e qualidades	Características de personalidade e qualidades diversas, como rigor, força de convicção, diplomacia, flexibilidade, curiosidade de espírito, entusiasmo, reatividade, autocontrole, confidencialidade etc.
Recursos fisiológicos (emocionais)	Conhecer sem sentir pode levar ao erro e ao comportamento irracional. O próprio cérebro não pode sobreviver sem estar ligado às funções vitais do corpo.
Recursos do contexto	
Externos e disponíveis no ambiente, como bases de dados, documentos, outros profissionais, redes de informática, clientes, referenciais de procedimentos etc. Com isso, conclui-se que o indivíduo não pode ser competente por si mesmo, mas depende desses equipamentos.	

Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003).

Esses conceitos de competência permeiam o mundo do trabalho e das organizações, especificamente relacionados à gestão de recursos humanos, mas Gouveia (2007) também considera que estão presentes no mundo da educação. Muitas vezes, podem ser mal compreendidos e talvez seja isso que faça com que professores e formadores desconheçam a possibilidade de aplicá-los nos objetivos traçados pelas ciências da educação. É importante referenciá-los e apreendê-los, para que dessa forma venham a servir de instrumento na prática educativa.

Essa aproximação dos conceitos com os profissionais da educação, à luz do paradigma da sociedade do conhecimento, pode promover uma aproximação maior entre escola, trabalho e desenvolvimento.

[...] esse desconhecimento limita, em educadores como em formadores, a compreensão da amplitude do conceito e das suas consequências e, portanto, inibe a possibilidade de reais e efectivas mudanças no modo como planificam, executam e avaliam o seu trabalho. Essa limitação é tanto mais difícil de entender quanto sabemos que o conceito de competência emergiu também (sobretudo?) da necessidade de promover uma maior adequação e ligação entre dois mundos tradicionalmente separados – a escola e o trabalho (GOUVEIA, 2007, p. 32).

Para Gouveia (2007), essa distância que ainda cria resistências em profissionais da educação pode inibir a compreensão da importância que tem o conceito de competência nessa área. Conduzir o grupo de professores a uma reflexão sobre esse conceito e possibilitar que se aplique nas práticas educacionais e no trabalho do professor passa a ser um desafio.

3 COMPETÊNCIA DOCENTE

Depois da reflexão sobre os contextos da educação e o conceito de competência, passa-se a aprofundar conceitos sobre as competências docentes.

Falar da competência do professor é extremamente complexo e considera-se um tema delicado. Tradicionalmente, escolhia-se a profissão docente por paixão, amor e vocação (CORTELA, 1999). Nesse sentido, é difícil questionar a competência desse profissional e apresentar essas características. De fato, por muito tempo, o professor desenvolveu seu trabalho isoladamente, sem ser colocado à frente de dúvidas e comparações, mesmo que a outros profissionais da área, colegas de trabalho. Essa cultura fez com que estivesse acima de críticas, entendendo-se que cada um tem seu “jeito de ensinar”. Outro ponto importante que eleva a profissão a um grau de autoconfiança é o fato de que, ao escolhê-la, o docente já traz com ele um modelo baseado em suas experiências como aluno. Isso também faz com que ele tenha um referencial e certeza na escolha das práticas que irá exercer.

Durante muito tempo, o próprio professor, diante de sua prática pedagógica, foi quem construiu o saber da profissão, pois nem sempre se teve acesso a curso de formação para tanto. Com a LDB, propôs-se um novo paradigma para a formação de docentes, passando a fazer parte das condições da legislação em nível superior. Na época, foi estabelecida uma meta considerada ambiciosa: esperava-se que, em uma década contada a partir de 1997, 100% dos professores da educação básica tivessem formação superior – o que não foi cumprido. Essa condição foi reforçada em 2014, no Plano Nacional de Educação. Entretanto,

[...] não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1999).

Autores como Zabala (1998) e Perrenoud (2000) defendem a ideia de que são necessárias competências ao professor para elevar o resultado da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, desenvolver um ensino de qualidade. Esses autores relacionam essas competências com a experiência adquirida na prática da sala de aula.

Segundo Perrenoud (2000), o professor não possui apenas saberes, embora estes sejam de extrema importância para que possa atuar como docente. Para ele, durante a prática profissional, o professor desenvolve as competências específicas da profissão docente, levando-o a efetivar sua profissionalização.

Ainda, Zabala (1998) e Perrenoud (2000) compactuam da percepção sobre a competência do professor. Consoante Perrenoud (2000), ela começa a aparecer no momento em que ele se depara com uma situação nova e, muitas vezes, difícil de resolver. Já para Zabala (1998), existem situações em sala de aula que não são previsíveis e, na maioria das vezes, o professor deve agir com o inesperado diante de situações-problema. Num primeiro momento, isso pode levá-lo a uma paralisia momentânea, perguntando-se como resolver ou como foi resolvido, mas, segundo os autores Zabala (1998) e Perrenoud (2000), o que se espera dele é que, em cada uma das soluções ou da condução que der, seja feita a reflexão sobre as ações empregadas na prática pedagógica e, de preferência, haja um registro dela para posterior análise (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 2000).

3.1 A COMPETÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

É no dia a dia, dentro da sala de aula, com os alunos, que os professores deparam-se com situações novas e que irão exigir novos conhecimentos, habilidades e atitudes nunca experimentadas. São esses desafios da prática do ensino que conduzem a um desenvolvimento profissional, podendo tais competências ir muito além dos ensinamentos adquiridos em sua formação acadêmica.

De acordo com Zabala (1998, p. 13),

[...] um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

As variáveis, segundo Zabala (1998), são múltiplos determinantes da prática educativa, ou seja, envolvem parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc. (ZABALA, 1998).

Para Zabala (1998), a melhoria da atividade profissional passa pela análise da prática, em comparação com outras, incluindo a de outras pessoas, neste caso, outros professores. Diante de posições antagônicas ou diferentes, deve haver critérios que permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada. “Como outros profissionais, todos nós sabemos que entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem-feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas” (ZABALA, 1998, p. 13).

Em outras profissões, existem determinados conhecimentos que são mais confiáveis e comparáveis empiricamente e permitem dar maior segurança à atuação. Na profissão docente, contudo, nem sempre isso acontece (ZABALA, 1998). Na formação docente, as experiências são a base para reflexões, para melhorar e aprender fazendo. É a partir das referências teóricas e analisando outras práticas que se encontram as bases que servirão para validar as ações e rever as práticas, garantindo uma formação continuada e refletida na ação.

Zabala (1998) também destaca serem necessários referenciais teóricos que contribuam para essa análise da prática, servindo de fundamento para um processo verdadeiramente reflexivo. Entre esses referenciais, Zabala (1998) propõe dois temas importantes: a função social do ensino e o conhecimento de como se aprende. A função social do ensino está relacionada a fontes socioantropológicas, sendo determinada pela concepção ideológica do porquê se educa e para que se ensina, além de estar conectada ao saber, aos conhecimentos, às disciplinas e conteúdos escolhidos nos projetos de formação docente. Já o conhecimento de como se aprende constrói uma relação entre a psicologia e a didática, entre como ensinar e como a aprendizagem é produzida. Por exemplo, estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem, que são de origem psicológica, são essenciais para ter um referencial de como devem ser as escolhas didáticas.

Zabala (1998) também defende a ideia de que a prática de ensino não se resume a esses dois referenciais, devendo-se levar em conta o contexto educacional, o espaço e a estrutura da escola, as características dos alunos, o número de aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis e a trajetória profissional do professor. Todas essas variáveis são condicionantes que incidem na aula e podem facilitar ou dificultar a realização dos objetivos. Nesse sentido, para Zabala (1998), deve-se considerar a realidade do meio em que se realiza o processo

de ensino e aprendizagem. A formação por competência exige do professor uma nova postura frente às situações de aprendizagem.

O conhecimento elaborado pelo próprio docente a partir de suas experiências na prática docente é, segundo Tardif (2010), o saber da experiência, o qual é social, dependente do seu espaço de atuação e das condições históricas e sociais em que desenvolve seu trabalho.

Refletindo um pouco mais as palavras de Tardif (1993), pode-se trazer à discussão que o conhecimento posto em prática utiliza representações (conceitos, procedimentos, dados de um modo geral) e operações (esquemas de pensamentos e de ação). São conhecimentos empíricos relativos a como ensinar em determinada situação, nesse caso, também chamados conhecimentos procedimentais ou *habitus*. Isso significa que, para cada tempo de experiência, esse conhecimento pode variar. Portanto, para Tardif (1993), fica na condição do professor

[...] descobrir quais conhecimentos empíricos colaboram para o controle de situações concretas, qual o papel desempenhado pelas dimensões afetivas, qual o impacto da representação do ofício para os professores e se o funcionamento cognitivo do novato é similar ao do experiente (TARDIF, 1993, p. 25).

A partir da percepção de que existe um universo de variáveis que intervêm nos processos educativos, há a constatação de que é difícil controlar essa prática de forma consciente e, na maioria das vezes, isso acontece com o professor diante de uma situação-problema que, para ser resolvida, exige modificar sua prática docente em resposta ao problema (ZABALA, 1998). Quando essa prática repete-se e o docente vê-se diante do mesmo desafio, ele passa a utilizar o conhecimento aprendido anteriormente, fazendo disso uma nova competência (PERRENOUD, 2000). Isso se torna uma situação rotineira na área da educação e envolve diretamente o desenvolvimento profissional do docente.

“A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Segundo Perrenoud (2000), essa definição insiste em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.

3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas do pensamento, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada a situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p. 15).

No âmbito educacional, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos e saberes vivenciados. São diferentes saberes que surgem na ação do professor e precisam ser pensados, refletidos e compartilhados com seus pares (saber em uso), os quais articulam os diferentes saberes na ação (saber-agir) (LE BOTERF, 2003).

Entende-se que é por meio das práticas docentes que o professor utiliza os recursos que tem (LE BOTERF, 2003), articulando-os em prol de uma ação concreta para a resolução de um problema vivenciado dentro da sala de aula, transformando-a em uma nova competência (ZABALA, 1998; PERRENOUD, 2000). Esse novo saber-agir, adquirido por meio da prática docente com a utilização de recursos, torna-o competente e se transforma em novo saber da experiência (TARDIF, 2010). Portanto, ser competente na função docente significa melhorar a prática profissional (ZABALA, 1998).

Somente após essa intervenção e encaminhamento, é possível reavaliar a situação e ter a compreensão da eficácia ou não da resolução do problema. Somente depois da experiência, podem-se avaliar a estratégia e os recursos utilizados para poderem ser adotados em outras situações. É necessário compreender os processos educativos e o caminho que se pode seguir para melhorar a prática educativa. Ter o conhecimento e entender essas diversas variáveis permite buscar os referenciais necessários para ajudar com o que acontece em sala de aula (ZABALA, 1998).

Perrenoud (2000), em *Dez novas competências para ensinar*, refere-se a uma recomposição das competências já existentes, mas que atendem a uma nova forma de ensinar. Para Perrenoud (2000), é importante lembrar que uma prática docente pode ser utilizada por várias pessoas e por longo período antes de ser reconhecida pelas instituições de ensino, tornando-se frequente uma reorganização das competências do professor. Isso faz com que, muitas vezes, pareçam as mesmas já difundidas na carreira docente.

Com o decorrer do tempo, algumas formas de ensinar mudam e outras se transformam. As dez competências apresentadas por Perrenoud (2000) surgiram principalmente da transformação da visão do professor e das mudanças nas condições do exercício da profissão, não necessariamente para responder a novas possibilidades técnicas (Quadro 3).

Quadro 3 – As dez novas competências.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2000).

O quadro acima representa dez domínios de competência reconhecidos como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental. Descrevem um futuro desejável da profissão, “oferece um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução” (PERRENOUD, 2000 p. 12).

Considerando o contexto atual da educação, não se pode desconsiderar que muitos outros desafios surgem a cada dia. Como já foi apresentado nesta pesquisa, na virada do século XXI, o Brasil deparou-se com a necessidade de mudança no setor educacional em função da disseminação das tecnologias da informação e comunicação, internacionalização social, organização do trabalho e exercício da cidadania. Isso se explicita na oitava competência da lista proposta por Perrenoud (2000). Assim, as tecnologias emergentes trazem novas ferramentas que podem contribuir para as práticas docentes, pensadas sempre como novos recursos pedagógicos que colaboram no processo de ensino e aprendizagem.

Consta na Portaria nº 4.059/2004, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/1996, que as instituições de ensino superior poderiam introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, com mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação, utilizando as

tecnologias da informação e comunicação, desde que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso. Já na legislação que trata da formação docente, encontram-se referências de quanto

é necessário, também, que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna (BRASIL, 2001a, p. 45).

Considera-se que recursos como computador, rádio, internet e *softwares* educativos sejam importantes de serem usados na educação básica e, portanto, há a necessidade de formar professores para que aprendam a utilizá-los no exercício da docência, nas diferentes áreas e disciplinas.

Art. 2º - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] VI. o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; [...] (BRASIL, 2002b).

Assim, parte-se para conhecer um pouco mais das legislações que tratam da formação docente.

3.2 A COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

É importante abordar brevemente a legislação brasileira, pois é a partir dessas referências que se podem compreender os processos de desenvolvimento do ensino superior nessa área.

“Como toda proposta em educação, ela não parte do zero, mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas” (BRASIL, 2001a). A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. A aquisição de competências requeridas do professor deve ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

Ainda segundo o Parecer CNE/CP nº 9/2001,

as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001a).

Consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), a formação docente apresenta muitas deficiências, em especial, “manteve predominantemente um formato tradicional”, não considerando as evoluções sociais que se apresentam na atualidade. Nesse sentido, o documento cita algumas das competências necessárias, apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Competências necessárias para a formação docente.

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos.
Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos.
Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos.
Incentivar atividades de enriquecimento cultural.
Desenvolver práticas investigativas.
Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares.
Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio.
Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Fonte: Adaptado de Brasil (2001a).

Essa formação docente, que atende praticamente ao ensino básico, acaba trazendo uma nova forma de estabelecer a aprendizagem dos alunos, surgindo um “paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências” (BRASIL, 2001a).

Como visto, para a educação básica, as competências a ser desenvolvidas pelos cursos de formação docente estão previstas na sua legislação específica. E para o ensino superior? É o que se pretende abordar na sequência.

3.3 A COMPETÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Para Masetto (2003) e Zabalza (2004), é necessário trazer esse debate sobre a competência pedagógica do professor também para o ensino superior. Segundo

Zabalza (2004), não há dúvida nenhuma de que o professor é peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária. Ainda, baseando-se nas palavras de Masetto (2003), por muito tempo foi exigido do docente do ensino superior apenas o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como requisito, ou seja, considerava-se suficiente, para saber ensinar, apenas o saber profissional. Mas o próprio professor do ensino superior vem percebendo que ensinar significa ministrar aulas, sendo necessário, para isso, que aprenda e desenvolva essa prática (MASETTO, 2003). Isso leva a uma conscientização de que

[...] seu papel de docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão (MASETTO, 2003, p. 13).

Zabalza (2004) afirma que é importante, na definição do papel docente, identificar três dimensões: profissional, pessoal e administrativa. Sobre a pessoal, pode-se dizer que se trata de questões referentes ao envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão, ciclo de vida na profissão, condição social e problemas como sobrecarga, estresse, fontes de satisfação e insatisfação no trabalho e carreira. Já a dimensão administrativa pode se relacionar às condições contratuais, sistema de seleção e promoção, incentivos, carga horária e outras obrigações. Finalmente, a profissional diz respeito a quais são as exigências, como se constrói sua identidade profissional, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício da profissão, necessidades de formação etc.

Zabalza (2004) entende que, por muito tempo, houve dúvidas sobre a construção da identidade do professor no âmbito científico, sendo considerados os advogados, economistas, administradores, médicos etc. (ZABALZA, 2004)

Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes (ZABALZA, 2004, p. 107).

Isso quer dizer que sua identidade é construída a partir do conhecimento sobre sua especialidade e não sobre a docência. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada pelo domínio científico ou atividades

profissionais vinculadas a ele. Por isso, segundo Zabalza (2004), é difícil construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Volta-se aqui a lembrar que a docência não pode ser encarada apenas como vocação, sendo necessário se preparar para essa atividade profissional, que, como qualquer outra, requer conhecimentos e habilidades específicos para exercê-la adequadamente em suas funções (ZABALZA, 2004). O autor também faz referência à necessidade de separar a função docente de outras dimensões, como administrativa e de pesquisa, pois ser um bom docente é diferente de ser um bom pesquisador e administrador. Além disso, surgem novas condições de trabalho que acabam tornando a função docente ainda mais complexa, como, por exemplo, a massificação dos estudantes, a incorporação de novas tecnologias, o ensino *on-line* etc., levando a novas condições de trabalho (ZABALZA, 2004).

Esses desafios aumentam com o “impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais” (MASETTO, 2003, p. 13). Antes, o conhecimento científico ficava detido apenas na universidade e somente por meio dela se tinha acesso a ele. Hoje, está cada vez mais próximo do cidadão comum, por meio das redes de comunicação e informação e estudos científicos, não sendo o professor mais a única fonte do saber.

[...] os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior (MASETTO, 2003, p. 14).

Mesmo o professor precisando ser conhecedor do que se propõe a ensinar, há uma necessidade de mudança em seu comportamento e atitude dentro da sala de aula. Aqui, estabelece-se uma nova relação entre professor e aluno, com uma transformação na função docente (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004).

Segundo Masetto (2003), essa percepção representa mudanças significativas nas profissões, incluindo a do professor. Por isso, vê-se cada vez mais a necessidade de formação continuada, com adaptação ao novo, e outras capacidades, como a criatividade, iniciativa, autonomia e cooperação. É importante que o professor promova, em sua profissão, “o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país” (MASETTO, 2003, p. 15).

Essa visão reflete-se no documento produzido, em 1998, na Conferência Mundial da Educação Superior:

Art. 10 [...] a) Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes da educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento, devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal (UNESCO, 1998, p. 10).

O trecho apresentado confirma a necessidade de debate sobre competência pedagógica e docência universitária. Masetto (2003), complementarmente, considera importante lembrar que o mundo transformou-se, a sociedade brasileira está imersa em mudanças e tudo isso afeta as universidades, sendo seu foco principal o conhecimento e a formação profissional. Masetto (2003) reforça que é necessário modificar o ensino e isso envolve diretamente a ação docente.

O perfil do professor tende, então, a mudar de especialista para mediador de aprendizagem, exigindo-se dele pesquisa e produção de conhecimento em sua área de atuação profissional. Nesse sentido, ele é um profissional da aprendizagem e não mais um especialista que ensina (MASETTO, 2003). “É justamente nessa função da ‘aprendizagem’ (a mais genuinamente ‘formativa’) que os professores universitários devem centrar sua ação” (ZABALZA, 2004, p. 110). Não é suficiente dominar os conteúdos nem ser reconhecido como pesquisador na área, a profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como se pode agir para que aprendam (ZABALZA, 2004).

Ensinar é uma tarefa complexa, que exige conhecimento acerca da disciplina e suas atividades, da maneira como os alunos aprendem, da forma como se abordam certos conteúdos, da aplicação de recursos, enfim, tudo isso é muito distinto de como um especialista o faz. Para Zabalza (2004, p. 111), isso leva a um novo âmbito de competências:

[...] - saber identificar o que o aluno já sabe (e o que não sabe e necessitaria saber; - saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente): dar explicações claras, manter uma relação cordial com eles; - saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha de trabalhar; ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc.

Em consonância a esse pensamento, Masetto (2003) acredita que cabe ao professor incentivar e motivar o aprendiz a alcançar seus objetivos, bem como explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, profissionais ou virtuais. Para Masetto (2003), o docente deve se apropriar do uso das tecnologias da informação e comunicação, valorizar processos coletivos de aprendizagem entre professor-alunos, aluno-aluno e professor-professor, além de repensar o processo de avaliação. Nesse processo de avaliação, Masetto (2003) coloca a importância de incluir o *feedback* contínuo, oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades e aprenda durante o tempo em que curso determinada matéria. São essas as competências básicas e necessárias para realizar a docência no ensino superior, as quais trazem para as atividades uma conotação de profissionalismo, deixando para trás a sensação de que o professor está interessado apenas na complementação salarial, ocupando um tempo livre ou ensinando “por boa vontade”.

Retoma-se, então, o conceito de competência apresentado por Perrenoud e Thurley (2002, p. 19):

Atualmente, define-se uma competência como a aptidão² para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidade, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Destacam os autores que muitos dos recursos desenvolvidos pelo professor são construídos a partir da prática docente – os saberes da experiência (PERRENOUD; THURLEY, 2002).

Conclui Masetto (2003) que competência do professor é o resultado de uma combinação entre conhecimentos da área em que atua, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos construídos a partir da dimensão político-social. No Quadro 5, são apresentados os conhecimentos necessários ao professor do ensino superior, segundo Masetto (2003).

² No âmbito educacional, relaciona-se a palavra competência à aptidão do indivíduo ao executar as atividades propostas de forma exitosa, ou a capacidade de agir eficazmente em determinada situação. Articula a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades e atitudes, informações e valores (PERRENOUD, 2000).

Quadro 5 – Conhecimentos necessários ao docente do ensino superior

Tipo	Descrição
Conhecimentos da área em que atua	Referentes à sua formação acadêmica de ensino superior.
Conhecimentos pedagógicos	Referentes às competências necessárias para a educação – ensino e aprendizagem, currículo, relação aluno-professor, tecnologia educacional.
Conhecimentos construídos na dimensão político-social	Construídos a partir do exercício da dimensão político-social, a partir da prática cidadã no convívio social.

Fonte: Adaptado de Masetto (2003).

Hargreaves (2004, p. 40) também traz para reflexão o papel dos professores “como catalisadores das sociedades do conhecimento bem-sucedidas”, em que são capazes de construir um tipo especial de profissionalismo. Segundo Hargreaves (2004), não se podem repetir as práticas do passado, em que o docente tinha autonomia para ensinar da forma que quisesse e, muitas vezes, repetir a mesma prática de ensino de quando era aluno. Nesse sentido, apresenta o que considera ser os principais componentes para construir um novo profissionalismo docente (Quadro 6).

Quadro 6 – Componentes para um novo profissionalismo docente.

Promover a aprendizagem cognitiva profunda.
Aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados.
Comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua.
Trabalhar e aprender em equipe de colegas.
Tratar os pais como parceiros na aprendizagem.
Desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva.
Construir uma capacidade para a mudança e o risco.
Estimular a confiança nos processos.

Fonte: Adaptado de Hargreaves (2004).

Essas exigências da profissão docente, que vêm de governos, empresas e educadores, levam a uma aprendizagem baseada em padrões que criam condições para que todos os alunos, sem distinção de classe social, venham a ter “desempenhos elevados em termos de aprendizagem cognitiva, que criem conhecimentos, apliquem-no a problemas desconhecidos e o comuniquem efetivamente aos outros” (HARGREAVES, 2004, p. 40). Entretanto, para que isso aconteça, é importante que os professores estejam engajados e completamente comprometidos na busca de sua própria aprendizagem profissional, como também no aprimoramento e na análise dessa aprendizagem. Hargreaves (2004) considera que fazer parte de redes, físicas ou virtuais, como forma de qualificação e formação

contínua, pode favorecer o acúmulo e análise de sua própria aprendizagem profissional.

Ainda, entende que nada disso fará sentido e alcançará resultado positivo se não for pautado em valores de comunidade, democracia e humanitarismo, com justiça social, solidariedade e desenvolvimento comunitário e sempre estimulando o bem comum. Por isso, segundo Hargreaves (2004), ensinar hoje, para além da sociedade do conhecimento, significa servir de contraponto corajoso, estimulando valores de comunidade, democracia e humanitarismo. No Quadro 7, são apresentados os componentes considerados contrapontos da sociedade do conhecimento.

Quadro 7 – Contrapontos da sociedade do conhecimento

Promover a aprendizagem social e emocional, compromisso e caráter.
Aprender a se relacionar de forma diferente com os outros, substituindo as interações esparsas por vínculos e relacionamentos duradouros.
Desenvolver identidade cosmopolita.
Comprometer-se com o desenvolvimento profissional e pessoal contínuo.
Trabalhar e aprender em grupos cooperativos.
Forjar relacionamentos com pais e comunidades.
Construir compreensão emocional.
Preservar a continuidade e a segurança.
Estabelecer confiança básica nas pessoas.

Fonte: Adaptado de Hargreaves (2004).

Essa ideia apresenta-se por meio da “escola com caráter”, em que se

[...] reconhecem que o ensino não é apenas uma prática cognitiva e intelectual, mas também social e emocional. Bons professores entendem completamente que o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos acontecem quando os professores têm relacionamentos de cuidado e solidariedade com seus alunos e quando esses estão envolvidos emocionalmente com sua aprendizagem (HARGREAVES, 2004, p. 77).

Mais uma vez, vê-se nessas condições a necessidade de um cuidado na formação do professor, que atenda a todas essas competências. Há de se estabelecer padrões, metas e listas de competências que incluam também a dimensão emocional do ato de educar, que integra todas as dimensões do ser humano (MORAN, 2013).

Conforme Moran (2013), precisa-se de professores que sejam pessoas abertas, proativas, afetivas e éticas e que façam essa integração em si mesmos no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico.

Eles devem transitar de forma fácil entre o pessoal e o social e expressar em palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando e avançando (MORAN, 2007).

Ainda segundo Moran (2000, p. 14), necessita-se de uma “organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, participativo, com infraestrutura adequada, atualizada, [...]; tecnologias acessíveis, rápidas e renováveis”. Nesse sentido, precisa-se de docentes bem preparados, bem remunerados, com boas condições profissionais, motivados, com qualificação intelectual, emocional, comunicacional e ética, a fim de contribuir com uma educação de qualidade (MORAN, 2000).

A busca por conhecimento e qualificação são essenciais ao desenvolvimento profissional docente. Cabe ao professor aprender ao longo da sua carreira profissional, investir em formação para obter desenvolvimento pessoal e profissional e, desta forma, contribuir no processo de ensino aprendizagem. A consequência disso reflete significativamente na qualidade da educação (FERREIRA; LEITIS JUNIOR; RODRIGUES, 2016, p. 506).

Os desafios impostos aos docentes são muitos e, para atingir um desenvolvimento profissional também na era digital, torna-se essencial apropriar-se de recursos tecnológicos capazes de superar as dificuldades quanto ao tempo e espaço para uma formação contínua. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 74), “o docente precisa servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica”, mas também pode utilizá-la para o alcance do seu desenvolvimento profissional.

Com a internet, pode-se modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender, principalmente pensando que aumentaram muito as opções de ampliar a educação por meio da modalidade a distância. Conforme explica Moran (2000), são muitos os caminhos, mas eles dependem da situação concreta em que os professores encontram-se, mudando a relação com o aluno, tempo de aula, local e o papel do professor.

Assim, uma nova variável, um novo recurso apresenta-se para a educação: as tecnologias da informação e comunicação, que trazem ferramentas distintas para a construção de uma modalidade de ensino que já se apresenta na educação brasileira e mundial, ou seja, a educação a distância. Essas transformações são tratadas na próxima seção.

4 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR-TUTOR *ON-LINE*

Para o desenvolvimento desta seção, foi realizado um levantamento da produção científica sobre o tema desta pesquisa, que representa uma forma prévia de estar em contato com outros estudos realizados. Esse levantamento foi desenvolvido em parceria com o grupo de pesquisa Educação a Distância, sob a orientação do professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, João Mattar (líder do projeto de pesquisa).

A base de dados utilizada foi o sistema de busca Google Acadêmico, que, segundo Harzing e Alakangas (2016), oferece uma cobertura abrangente, pois apresenta crescimento de publicações e quantidade de citações, além de oferecer certa estabilidade. O Google Acadêmico também foi eficiente na busca por resultados em língua portuguesa, retornando dissertações, teses, artigos em eventos acadêmicos nacionais, capítulos de livros e periódicos nacionais da área.

Os dados obtidos foram organizados sistematicamente, analisados conforme o resultado encontrado e utilizados na fundamentação teórica desta pesquisa, especificamente nesta seção, que descreve as competências do professor-tutor *on-line*.

4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância não é uma modalidade de ensino nova. De acordo com Maia e Mattar (2007), é possível afirmar que tem a mesma idade da invenção da escrita. Nesse sentido, trazem estudos nos quais há a ideia de que, a partir do momento em que se inventou a escrita, se possibilitou estabelecer uma comunicação livre do tempo e do espaço, tornando, assim, desnecessária a presença das pessoas num mesmo momento e local para que haja comunicação ou até mesmo aprendizagem.

De forma mais tradicional, Peters (2001), observando o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância, disserta que, do ponto de vista didático, não se trata de uma nova forma de educar, mas, sim, de um meio de atingir, estando mais ou menos integrada às formas de aprendizagem elaboradas dentro de uma sala de aula, como, por exemplo, aprender por meio da leitura de material impresso,

de estudo próprio e dirigido, de trabalho científico autônomo, de comunicação pessoal, com a ajuda de meios auditivos e audiovisuais etc.

Nesse sentido, pode-se considerar que a educação a distância está representada pela forma de atingir o público educacional. Mineiro (2010) chega a relacionar seu avanço com os meios de transportes, possibilitando a oferta de cursos por correspondência, também chamados estudos de casa.

Esse tipo de ensino, consoante Carvalho (2009), passou a ser uma oportunidade de acesso à educação, uma vez que, em muitos casos, a localização geográfica era um fator que dificultava o desenvolvimento educacional de uma parcela da população. Ainda, foi a partir dessas iniciativas que se deu início a uma trajetória definitiva para a educação a distância, sendo que, “em 1892, a Universidade de Chicago instituiu um curso por correspondência, incorporando os estudos da modalidade na universidade” (CARVALHO, 2009, p. 22).

Já no século XX, com o avanço tecnológico, iniciou-se a oferta de cursos por meio de rádio e televisão. Considerados meios de comunicação em massa, eles passaram a ser utilizados de forma integrada e possibilitaram uma transmissão em tempos e espaços distintos (MINEIRO, 2010). Para Mineiro (2010), essa ampla cobertura geográfica fez com que a educação atingisse diferentes segmentos sociais. Além disso, são meios de comunicação que se utilizam de linguagem oral, sendo esta mais simples, direta, sugestiva e agradável. A televisão, por exemplo, une o som e a imagem, que acaba despertando e ampliando o interesse de mais pessoas como modelo de ensino (MINEIRO, 2010).

Todo esse avanço tecnológico possibilitou o surgimento de universidades a distância, como foi o caso da Universidade Aberta da Grã-Bretanha ou Open University. No Brasil, a educação a distância, na Universidade de Brasília, foi incorporada como nova alternativa de estudo, contrapondo os modelos desenvolvidos até aquele momento (CARVALHO, 2009).

Com toda a tecnologia a favor da educação e com a visível possibilidade de alcançar mais pessoas, principalmente aquelas que não tiveram a oportunidade de ter acesso à educação no seu tempo de frequentar a escola, surgiram por meio da educação a distância a ideia da massificação do ensino e a universidade aberta, que passou a oferecer educação para um público bem maior do que o do ensino presencial (MINEIRO, 2010). Contudo, ainda havia a preocupação de oferecer uma

formação confiável e com qualidade, iniciando com a produção de conteúdos destinados à educação a distância, distribuídos por meio de programas de televisão.

Por volta de 1977, com a chegada do primeiro microcomputador nos Estados Unidos, agregou-se mais um recurso tecnológico como ferramenta educacional. O desenvolvimento da informática tornou possível de serem utilizados áudio e vídeo em tempo real, promovendo a interação entre professor e aluno, aluno e aluno, potencializando a aprendizagem a distância (MINEIRO, 2010).

A partir da década de 1990, a chegada da internet ao Brasil permitiu a proliferação de cursos a distância, fazendo com que houvesse um grande avanço nessa modalidade de ensino. Outros meios de interação foram incorporados, levando a uma grande mudança no modo de ensinar e aprender (CARVALHO, 2009). Com isso, permitiu-se uma grande inovação no campo educacional.

Segundo Mineiro (2010, p. 21), a cada geração,

a EAD realizou tarefas diferentes, ganhou importância e expandiu para um contingente cada vez maior de alunos e de países. Tornando-se assim, mais efetiva, necessária e eficiente no campo educacional principalmente por atingir grupos no qual o sistema educacional tradicional não atinge. Além disso, os avanços percebidos vão ao encontro de políticas pedagógicas condizentes com a prática da EAD e a formação do sujeito através dos cursos nessa modalidade.

Para corroborar tal transformação e permitir que a população tivesse acesso à educação de qualidade, fez-se necessária uma nova legislação da educação brasileira, que permitisse incorporar essa modalidade de ensino como sendo capaz de ampliar o acesso à educação para todos e manter um nível satisfatório de qualidade dos cursos ofertados.

4.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, são ofertados no país 1.662 cursos superiores a distância, cujo crescimento é de aproximadamente 10% ao ano, desde 2010. Até 2016, eram mais de 1,4 milhão de estudantes matriculados, com crescimento de 60% entre os anos de 2010 e 2016 (INEP, 2016).

Com esse aumento vertiginoso, surgiu preocupação no tocante à qualidade das ofertas a distância, percebendo-se algumas inseguranças em alunos e professores com relação a essa modalidade de ensino e sua certificação. Isso

estava associado com a preocupação em se obter um padrão de qualidade independente das distâncias. Para elevar tal padrão, era importante contar com o empenho dos órgãos reguladores do ensino superior e apropriados indicadores e mecanismos capazes de garantir a qualidade no ensino superior também na modalidade a distância (NEVES, 2005).

Atualmente, a educação brasileira vem passando por mudanças que levam a uma importante reflexão acerca da forma de conceber a prática educativa. Os programas e políticas públicas do governo federal têm apostado na educação a distância como modalidade capaz de auxiliar na formação de professores, contribuir para agregar qualidade para a educação básica e aumentar o acesso dos jovens ao ensino superior (BRASIL, 2017b). Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, o número de instituições de ensino superior que oferecem graduação a distância no país vem aumentando e está levando quase 1,5 milhão de brasileiros a utilizar a modalidade. A perspectiva é que ela continue em ascensão, tanto no contexto internacional quanto no nacional, passando cada vez mais a contribuir com a ampliação da oferta de educação superior (INEP, 2016).

Assim, torna-se importante o resgate de toda a trajetória da política de expansão da educação a distância, principalmente no ensino superior, e do que representou para seu desenvolvimento, regulação, avaliação e supervisão em todos os níveis da educação brasileira.

4.3 LDB

As bases legais da educação a distância no Brasil são amparadas pela LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que regulamenta a educação nacional, Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, e Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998. Especificamente, o art. 80 da LDB trata dos programas de educação a distância, que também aparecem nas Disposições Gerais e Transitórias e no art. 87, como alternativa de formação regular.

O Decreto nº 2.494/1998 regulamentou o disposto no art. 80 da LDB, definindo educação a distância como

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998a).

Com esse decreto, pode-se caracterizar a educação a distância como modalidade de ensino e aprendizagem que pode se valer das diversas mídias interativas de comunicação e informação. Segundo Rodrigues (2002, p. 35), “o importante neste ponto é o destaque do conceito de processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia, no caso especificamente o computador e a Internet.”

Quanto ao credenciamento, para a oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando a autorização de funcionamento para cada curso que pretende oferecer. O processo é analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma comissão de especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância, sendo em seguida dado encaminhamento ao CNE. Portanto, o trâmite é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição é o foco principal da análise e também define a obrigatoriedade de exames presenciais (BRASIL, 1999).

Por sua vez, no Decreto nº 2.561/1998, há uma nova redação para os arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494/1998 e, na Portaria nº 301/1998, normatizaram-se os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Além disso, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação, tendo um capítulo referente ao ensino superior, com objetivos e metas que indicam a necessidade de estabelecer um sistema interativo de educação a distância, com a finalidade de ampliar as possibilidades de atendimento para os cursos de educação presencial regular ou de educação continuada (ALMEIDA, 2013).

Com a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, normatizaram-se os procedimentos de autorização para a oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos superiores reconhecidos, enquanto a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, fixou normas que permitiram a oferta de cursos de graduação presencial com até 20% de suas atividades na modalidade a distância. Essa porcentagem pode ser atingida mediante a implementação de disciplinas totalmente

ofertadas na modalidade *on-line* ou com disciplinas que se valem parcialmente de atividades a distância (art. 3º). Vê-se aqui a possibilidade de reconhecer os métodos e recursos utilizados na educação a distância dentro do ensino presencial. Com isso, a modalidade presencial começa a caminhar um pouco mais próxima da modalidade *on-line*.

Com a mescla de atividades presenciais e a distância, surgiu o chamado ensino semipresencial, bimodal, *blended learning* ou híbrido, que se caracteriza como

quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologia de comunicação remota (BRASIL, 2004a).

A Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, revogou a Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998, que estabelecia os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior, credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância.

Durante todo esse período, com o uso do computador e seus sistemas de informação e comunicação ganhando espaço nos processos educacionais, viu-se a possibilidade de trazer para a educação a distância uma interatividade que antes, com o uso das demais mídias (TV, rádio, material impresso etc.), não seria possível. A mídia computacional ganhou espaço nessa modalidade de ensino, por trazer maior interatividade entre estudantes e professores, contribuindo significativamente nos processos de aprendizagem.

Em seu art. 1º, o Decreto nº 5.622/2005 revogou o Decreto nº 2.561/1998, apresentando a educação a distância como a

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

Valendo-se das ideias de Salvucci, Lisboa e Mendes (2012, p. 52), a

educação a distância no ensino superior implica ter em mente a especificidade da formação educacional e o potencial das tecnologias da comunicação e informação, no sentido de tornar possível configurar dinamicamente a rede de comunicações, de modo que o aluno possa participar, ao mesmo tempo, de uma interação coletiva e de interações individualizadas.

Esse processo torna-se cada vez mais interativo e possibilita que sejam realizadas as diversas interações entre professor e aluno, aluno e aluno e grupos de estudantes, permitindo que haja um atendimento coletivo por parte do professor ou um atendimento individualizado, caracterizando a comunicação bilateral (MOORE, 2002). Maia e Mattar (2007) contemplam esses e outros aspectos como fundamentais na educação a distância, citando os seguintes: separação no espaço; separação no tempo; planejamento; tecnologia da comunicação; autonomia *versus* interação; e público.

A lei também exige encontros presenciais no que diz respeito à avaliação, estágios, apresentações de trabalho de conclusão de curso e atividades laboratoriais, assim como carga horária e duração de curso iguais às do ensino presencial. Com isso, a educação a distância ganhou credibilidade e vem conquistando cada vez mais um público que vê a possibilidade de realizar o sonho de uma formação no ensino superior (BRASIL, 2005).

A legislação avançou, permitindo aceitar transferências entre cursos e disciplinas na modalidade presencial para *on-line* e vice-versa. Com isso, surgiu a preocupação com a avaliação e as questões de qualidade do ensino superior nos projetos a distância. Assim, criou-se o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e trata da competência de quem irá compor o credenciamento dessas instituições e fases do processo, incluindo a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (art. 5º, § 4º).

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, conforme estabelecido neste Decreto (BRASIL, 2006).

Após um ano e meio, criou-se o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que alterou dispositivos dos Decretos nº 5.622/2005, das diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Em 2007, a Portaria nº 1 divulgou o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para o triênio 2007-2009, enquanto a Portaria nº 2 dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância e alterou dispositivos dos Decretos nº 5.622/2005 e nº 5.773/2006. A Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, atualizada pela Portaria nº 23, de 2010, veio para estabelecer as regras tanto para instituições credenciadas quanto para as que buscam credenciamento. Segundo Almeida (2013, p. 175), nesse contexto, surgiram indicadores de qualidade avaliados pelo Ministério da Educação, num total de dez, que devem ser apreciados pelas instituições que preparam seus cursos e programas a distância, a saber:

Compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações; e sustentabilidade financeira.

A Portaria nº 10, de 2 julho de 2009, no seu art. 2º, supriu a avaliação *in loco* para pedidos de cursos superiores na modalidade a distância, com dispensa da visita do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) caso a instituição obtenha avaliação satisfatória, expressa no conceito igual ou superior a 4.

Passados alguns anos, a Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, revogou a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabeleceu nova redação para o tema.

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. § 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. [...] Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no art. 1º deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria (BRASIL, 2004a).

Em seu parágrafo único, indica que a tutoria implica a existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico. Ainda, no art. 3º, considera-se que as instituições de ensino superior devem inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade a distância, para que possam ser analisadas e avaliadas no reconhecimento e renovação dos cursos (BRASIL, 2004). Com isso, traz-se maior flexibilidade para as instituições do ensino superior implantarem a educação a distância considerando os 20% de carga horária do curso permitidos em lei.

Com o objetivo de expandir a oferta de educação profissional e promover o fortalecimento das redes de educação profissional e tecnológica, criou-se o Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017, que determinou:

Art. 18. À Diretoria de Articulação e Expansão de Educação Profissional e Tecnológica compete:

I - articular e desenvolver ações, programas e projetos de integração e cooperação com redes e sistemas de ensino, organismos e instituições governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, agentes dos setores produtivos, educacionais, sociais e órgãos da administração pública, com o objetivo de desenvolver e expandir a oferta de educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades, em consonância com as demandas sociais e econômicas;

II - apoiar, articular, implementar, monitorar e avaliar programas, projetos e ações para a expansão, a democratização e a interiorização da oferta de educação profissional e tecnológica, incluída a educação a distância e o uso de tecnologias educacionais, em colaboração com as redes de educação profissional e tecnológica, os sistemas de ensino e as demais diretorias da Secretaria; [...]

IV - integrar o uso da educação a distância e as tecnologias da informação e comunicação nos processos de oferta de educação profissional nos diferentes níveis e modalidades (BRASIL, 2017a).

Esse decreto prevê que programas voltados ao fomento da educação profissional e tecnológica, em articulação com os setores sociais, econômicos e culturais, apoiem-se em projetos que se utilizem também da educação a distância e

das tecnologias da informação e comunicação nos processos de oferta de educação profissional nos diferentes níveis e modalidades (BRASIL, 2007a).

Outras mudanças importantes na educação a distância chegaram com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que atualizou a legislação sobre o tema e regulamentou a educação a distância no país. A partir dessa data, as instituições de ensino superior puderam ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. Entre as principais mudanças, estão a criação de polos pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade *on-line* sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. Com a regulamentação, as instituições passaram a poder oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais. A estratégia do Ministério da Educação foi ampliar a oferta de ensino superior no país para atingir a meta 12 do Plano Nacional de Educação, que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população entre 18 e 24 anos. Ainda, a oferta de pós-graduação *lato sensu* a distância ficou autorizada para as instituições de ensino superior que obtêm o credenciamento a distância, sem necessidade de credenciamento específico, tal como a modalidade presencial.

Essas e outras mudanças tiveram como objetivo, além de ampliar a oferta e o acesso aos cursos superiores, garantir a qualidade do ensino. Os polos de educação a distância, por exemplo, passaram a ser criados pelas instituições, que devem informá-los ao ministério, respeitados os limites quantitativos definidos com base em avaliações institucionais, considerando a qualidade e infraestrutura. O decreto também regulamentou a oferta de cursos a distância para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2017b).

Finalmente, o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Todo esse percurso da legislação da educação a distância no ensino superior demonstra a importância que vem assumindo essa modalidade de ensino e a crescente evolução na oferta de educação por meio dela.

As tecnologias digitais que surgiram com a internet permitem cada vez mais a possibilidade de aproximar o cidadão comum do conhecimento. Essas tecnologias tornam-se necessárias diante do cenário brasileiro, em que o acesso à educação é

bastante complexo. O território é extenso, com regiões isoladas e distantes dos centros urbanos, onde se localizam as universidades, o que, segundo Pires (2017), impede que pessoas prossigam com seus estudos presenciais.

Pires (2017) dá maior destaque à definição da lei, que coloca em evidência a questão da mediação didático-pedagógica ocorrida por meio de tecnologias da informação e comunicação, e chama atenção para a diversidade de lugares e tempos em que ocorre a aprendizagem (PIRES, 2017). Sem dúvida, esses aspectos são fundamentais na educação a distância, além de outros, apresentados anteriormente, como a separação do espaço, a separação do tempo, o planejamento, a tecnologia de comunicação, a autonomia e a interação. Conforme Pires (2017, p. 28), “para compreender a educação a distância, faz-se necessário conhecer esses aspectos e como eles são mobilizados”.

Rodrigues (2002) considera importante lembrar o que difere o ensino presencial do ensino a distância. Segundo Rodrigues (2002), o que define um curso presencial é a exigência da sincronia no tempo e no espaço, ou seja, deve ter um encontro em ambiente apropriado ao curso, em horário e data marcados pelos seus participantes (professor e aluno). Portanto, na ausência de um dos participantes, o processo de ensino-aprendizagem fica deficitário, pois não propicia as interações previstas no planejamento pedagógico.

No caso de cursos a distância, não há a necessidade de presença geográfica do professor e do aluno. De acordo com Rodrigues (2002), a presença temporal pode ocorrer ou não e isso depende dos recursos tecnológicos empregados pelo professor no planejamento pedagógico, identificados como recursos síncronos ou assíncronos. Nesse contexto, a comunicação entre professor e aluno e aluno e aluno é mediado por tecnologias e o diálogo acontece sem a presença física das partes envolvidas.

Em EaD ocorre uma separação geográfica e espacial entre o aluno e professor e mesmo entre os próprios alunos, ou seja, eles não estão presentes no mesmo lugar, como no caso tradicional. A EaD prescinde, portanto, da presença física em um local para que ocorra a educação (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6).

Segundo Maia e Mattar (2007), para que haja a comunicação síncrona, devem-se utilizar recursos tecnológicos que precisam estar conectados na mesma hora, como *chats*, videoconferência interativa etc., mas, na maioria dos casos, as

atividades acontecem de forma assíncrona, ou seja, professores e alunos separados no tempo.

Outro aspecto fundamental dos cursos de educação a distância, segundo Rodrigues (2002) e Pires (2017), é o planejamento. Em outras palavras, em cursos a distância ou mesmo cursos presenciais com parte da carga horária ofertada *on-line*, o planejamento pedagógico geral deve apresentar as atividades desenvolvidas não presencialmente (RODRIGUES, 2002). Para Pires (2017), isso envolve referenciais de qualidade para a educação do ensino superior, tais como:

I) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; II) os sistemas de comunicação; III) o material didático; IV) a avaliação; V) a equipe multidisciplinar; VI) a infraestrutura de apoio; VII) a gestão acadêmico-administrativa e VIII) a sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007e, p. 8).

Ainda de acordo com Pires (2017), a necessidade de possibilitar novos tempos e espaços faz com que a educação a distância tenha que contar com mídias diferentes da modalidade presencial.

[...] tais mídias devem atender às necessidades e possibilidades específicas do público-alvo em questão. São usadas desde apostilas impressas, sistema de Correios quanto mídias eletrônicas, com tecnologias de telecomunicação e transmissão de dados, sons, imagens, internet e ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, as mídias formam uma condição *sine qua non* para a realização da EAD (PIRES, 2017, p. 30).

As novas tecnologias geram, sem dúvida, maior interação entre professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando justamente a combinação da flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço [...] (MAIA; MATTAR, 2007, p. 9).

Nesse sentido, há de se considerar que uma equipe multidisciplinar é indispensável para a escolha correta dos recursos aplicados, de forma a favorecer a aprendizagem do aluno. A aplicação desses recursos também pode levar o estudante a ter mais autonomia durante seus estudos, sendo essa condição indispensável e, muitas vezes, determinante para alcançar um bom resultado na educação a distância. Embora as tecnologias da informação e comunicação gerem novas possibilidades de interação, o momento da aprendizagem ocorre quando o aluno interage com seu objeto de estudo.

Priorizados os critérios de qualidade no desenvolvimento de programas educacionais, a formação do educador responsável pelo planejamento pedagógico para diferentes modalidades passa a ter grande relevância (RODRIGUES, 2002).

As formas de abordagem do processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito a itens como: interação entre educador-educando-objeto do conhecimento, colaboração educador-educando / educando-educando e novas competências do educador/educando para ensinos inovadores, será diferente e necessitará de novas estratégias para que o educador possa cumprir seu papel (RODRIGUES, 2002, p. 37).

Vê-se aqui um modelo pedagógico em que há uma importante missão para o professor que virá a participar da elaboração do curso e do acompanhamento e avaliação da aprendizagem do aluno.

4.4 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Considerar que o professor é dispensável na educação a distância é um grande equívoco. Serão esses profissionais que irão proporcionar grandes mudanças no sistema de ensino ao se apropriarem das tecnologias da informação e comunicação e assumirem a decisão de implementar tais recursos em suas práticas profissionais. Segundo Authier (1998 apud BRASIL, 2003, p. 8), os docentes “são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem”.

Esse profissional, ao abraçar essa modalidade, passa a enfrentar grandes desafios. Ele aprende a utilizar as diferentes tecnologias, linguagens e modos de comunicação, a gerenciar a sala de aula virtual, assim como aspectos da Lei de Direitos Autorais – o direito dos autores nos quais desejam se basear e os próprios direitos, pois passa a ser produtor de materiais impressos, CDs e páginas na internet – e a conviver com alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que ele mesmo, estabelecendo uma relação de aprendizado recíproco (NEVES, 2005). Por trás de um *software* ou de um material digital, de um *site* ou de uma videoaula, existem educadores especialistas competentes e criativos, além, é claro, de profissionais comprometidos com a qualidade da educação.

Na educação a distância, há várias possibilidades na escolha dos modelos e formatos de cursos; por isso, há também uma variação na composição dos recursos humanos necessários para cada estrutura, conforme se apresenta nos referências de qualidade do MEC:

[...] qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: **docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo** (BRASIL, 2007e, p. 19, grifo nosso).

Nesse sentido, fica claro que há uma diversidade de ações e, dependendo da instituição de ensino superior, o professor pode atuar em várias funções diferenciadas. Assim, uma instituição de ensino superior que se propõe a oferecer cursos a distância deve também estar atenta ao perfil profissional de seus docentes. Cada um deles poderá atuar em uma ou mais funções na educação a distância.

De acordo com Velloso e Mill (2016, p. 3),

[...] além da necessidade de dominar e conhecer variadas TDIC, a docência na EaD contemporânea também traz consigo outras peculiaridades, como é o caso da fragmentação e divisão do trabalho docente, tornando necessário que não apenas um, mas vários profissionais atuem coletivamente.

Complementarmente, em seus estudos, Mill (2014, p. 25) apresenta o conceito de polidocência como sendo um “conjunto articulado de trabalhadores, necessários para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EAD”; assim, considera que o conjunto de atividades realizadas no ensino presencial muitas vezes por apenas um professor, na educação a distância, passaria a ser distribuído a diferentes profissionais. Em comparação, Mil (2014) entende que o professor do ensino presencial é responsável por diversas funções, como elaborar aula, aplicar o conteúdo e avaliar os alunos, enquanto na modalidade a distância, são funções totalmente distribuídas. Os docentes acabam assumindo parte dessas funções distribuídas, como, por exemplo, professor autor, professor formador e professor-tutor; as demais funções ficam entregues a profissionais que não são docentes (VELLOSO; MILL, 2016). O Quadro 8 traz funções exercidas pelo docente na educação a distância e sua descrição.

Quadro 8 – Funções do docente na educação a distância – comparativo de atuação.

Função	Descrição
Docente autor	Elabora os conteúdos e os adapta às propostas metodológicas (às vezes, esta função é realizada também pelo docente formador).
Docente formador	Acompanha os alunos durante a disciplina, atuando a distância, junto à universidade, e aplicando os conteúdos, além de coordenar os tutores.
Docente-tutor	Pode ser presencial ou a distância; o primeiro acompanha os alunos junto ao polo de apoio presencial (geralmente com um conhecimento mais generalista) e o segundo acompanha os discentes a distância, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (possuindo um conhecimento mais específico sobre o conteúdo da disciplina em que atua).

Fonte: Adaptado de Velloso e Mill (2016).

Conforme indicam Velloso e Mill (2016), nessa mesma perspectiva encontram-se as relações de saberes e conhecimentos entre esses profissionais, questão delicada e que envolve o reconhecimento desse profissional. Em algumas instituições de ensino, pode não ocorrer essa diferença, pois em cada uma das atividades são essenciais competências em que não se dispensa a necessidade de uma formação docente que envolva o processo de ensino e aprendizagem. No Quadro 9, são apresentadas as funções do docente na modalidade a distância, segundo os referenciais do Ministério da Educação (BRASIL, 2007e).

Quadro 9 – Funções do docente na modalidade a distância - MEC.

Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto.
Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular, articulado a procedimentos e atividades pedagógicas.
Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes.
Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares.
Elaborar o material didático para programas a distância.
Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes.
Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Fonte: Adaptado de Brasil (2007e).

Há também outras responsabilidades que devem ser assumidas pelo docente na educação a distância, como gestão do curso, qualificação dos docentes, coordenação das disciplinas, coordenação dos tutores, documentação, avaliação do processo, carga horária das atividades etc. (NEVES, 2005).

Especificamente, o professor-tutor necessita de saberes científicos, técnicos e pedagógicos que o auxiliem na tomada de decisão e na escolha das melhores estratégias de ensino. Segundo os referenciais do Ministério da Educação,

o corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007e, p. 21).

As instituições de ensino a distância tendem a oferecer dois modelos de tutoria: presencial e a distância. O primeiro atende aos alunos no polo em horários preestabelecidos e sua principal função é auxiliá-los no desenvolvimento de suas atividades, em grupo ou individuais, além de esclarecer suas dúvidas sobre conteúdos específicos, acompanhá-los aos laboratórios para conduzi-los e apoiá-los nas práticas desenvolvidas e supervisionar os estágios obrigatórios. Já o segundo ocorre a partir da instituição e sua função é mediar o processo de aprendizagem do aluno, esclarecer suas dúvidas por meio da internet, por telefone, utilizando fóruns, videoconferência, mensagens etc. Também são atribuições do tutor a distância promover a construção coletiva do conhecimento, selecionar material de apoio para dar sustentação teórica ao conteúdo e participar do processo avaliativo.

Com todas essas atividades, fica difícil considerar alguma diferença entre as funções do docente e do tutor. Cabe à política da instituição definir se esses papéis coincidem ou não. Em algumas delas, o tutor também é docente e assume as mesmas responsabilidades quanto ao resultado da aprendizagem dos alunos. Há de se pensar nessa questão, pois pode ser ela o grande diferencial de qualidade da educação a distância, uma vez que o domínio do conteúdo é imprescindível em ambos os casos, assim como a capacidade de visão crítica e global e de estimular a busca de conhecimento, a habilidade de se comunicar por meio das tecnologias da informação e comunicação, todos desafios a ser vencidos.

Na educação a distância, também se encontra uma equipe profissional composta por pessoal técnico-administrativo, que atua na sede e nos polos com a equipe docente e dá apoio para que haja a realização dos cursos a distância. Sua função é fazer o suporte tecnológico e administrativo, auxiliando o planejamento do curso, o apoio docente na produção dos materiais didáticos em diferentes mídias, a escolha e uso das tecnologias apropriadas, o suporte técnico e o apoio aos estudantes. Nas funções administrativas, os profissionais podem atuar na secretaria acadêmica, em procedimentos de matrícula, avaliação e certificação, apoio ao corpo

docente e tutores, atividades presenciais ou *on-line*, publicação e distribuição de materiais didáticos etc., a exemplo do coordenador do polo. Esse profissional deve conhecer o projeto do curso, acompanhar as atividades marcadas em calendário e preparar a infraestrutura, viabilizando as atividades presenciais no polo e sede. Nesse sentido, é necessário que tenha certas experiências acadêmicas e administrativas, além de ser graduado.

O entrosamento entre a equipe técnico-administrativa e o corpo docente, incluindo o tutor, é considerado fundamental e, portanto, deve se estabelecer uma comunicação fluida entre todos os envolvidos, professores, equipe técnica e alunos, sendo esse um importante fator de sucesso na aprendizagem do aluno nessa modalidade de ensino. Essa comunicação é também considerada um dos pilares para se garantir a qualidade de um curso a distância, sendo capaz de evitar o isolamento e manter o processo instigante e motivador. Além disso, deve garantir ao estudante o monitoramento de seu processo de aprendizagem, recebendo um atendimento rápido para o esclarecimento de suas dúvidas, incluindo plantões de atendimento, bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos.

4.5 COMPETÊNCIA DO TUTOR *ON-LINE*

Parte-se do princípio de que competência é o “saber-agir” (LE BOTERF, 2008), estando a do professor relacionada com a atividade da prática pedagógica e a resolução de problemas (ZABALA, 1998; PERRENOUD; THURLEY, 2002). Apresentam-se, portanto, alguns estudos que corroboram esses conceitos e trazem contribuições importantes para a identificação das competências necessárias ao tutor *on-line*.

Schneider *et al.* (2013) consideram que as atividades de tutoria *on-line* não acontecem isoladamente, sendo o tutor um parceiro do professor autor nas ações da educação a distância, cujo papel é colaborar com as orientações e o acompanhamento das atividades junto aos alunos. As autoras entendem que o tutor a distância deve seguir as mesmas exigências da legislação, para que possa exercer suas atividades de tutoria em qualquer curso. Nesse sentido, indicam competências fundamentais para sua prática profissional, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Competências fundamentais para a prática profissional do tutor *on-line*.

Competência	Descrição
Fluência digital	Apropriação da informação digital.
Relacionamento interpessoal	Empatia, mediação, cooperação, transparência, trabalho equipe.
Organização	Acompanhamento dos alunos por relatório.
Planejamento	Atividades e estratégias adequadas ao grupo.
Disponibilidade para mudança	Adaptação ao grupo, estratégias adaptadas.
Administração do tempo	Manter regularidade de acesso e <i>feedback</i> .
Motivação do outro e de si próprio	Acolher as dificuldades e incentivá-lo a manter-se no curso.
Avaliação da aprendizagem	Saber avaliar o processo de aprendizagem para melhorar a disciplina junto ao autor.
Comunicação	Clareza e objetividade da expressão escrita, mediação da comunicação de conteúdo entre professor e aluno, organização do pensamento, coerência, fluência verbal, além da capacidade de fornecer e receber <i>feedbacks</i> .
Reflexão	Abstração para refletir e analisar criticamente as competências que precisam ser desenvolvidas pelo tutor, sendo responsabilizado pelas suas atitudes.

Fonte: Adaptado de Schneider et al. (2013).

Por sua vez, Behar, Schneider e Silva (2013) identificam outras competências, a saber: o trabalho em equipe, a mediação pedagógica e a autonomia do tutor enquanto exerce suas atividades. Em 2014, Schneider avançou em suas pesquisas e apresentou novas competências relacionadas à comunicação escrita, fluência digital, didática e organização. Ainda segundo Schneider (2014), a prática pedagógica do tutor só estaria completa considerando mais duas competências importantes: a avaliação e o planejamento.

Complementarmente, Carvalho (2009), em sua pesquisa de mestrado, apresenta o tutor como o protagonista no atendimento aos alunos, sempre na linha de frente, assumindo o papel do professor perante a turma. Em busca de suas competências fundamentais, constata que o tutor é um administrador, “alguém que se depara com situações complexas – eventos – e precisa tomar decisões acertadas, mobilizando e combinando recursos (pessoais, de conhecimento ou de habilidades) adequados a cada circunstância” (CARVALHO, 2009, p. 84). Para o Carvalho (2009), os recursos são elementos a ser mobilizados nas ações competentes e essa competência constitui, portanto, o resultado da combinação de recursos para lidar com uma determinada situação profissional.

Seguindo com Carvalho (2009), conclui-se que as competências fundamentais ao tutor em programas de educação a distância mediados pela internet são o atendimento ao aluno e a interação com a equipe dessa modalidade,

transformadas em ações competentes a partir da combinação e mobilização de alguns recursos. No Quadro 11, são apresentados os recursos que levam o tutor a ações competentes.

Quadro 11 – Recursos que levam a ações competentes do tutor.

Recurso	Descrição
Pessoais	Comprometimento, confiança, flexibilidade e criatividade.
Conhecimentos	Conteúdo da disciplina, informática, métodos e didática do ensino superior e língua portuguesa.
Habilidades	Comunicar-se bem no ambiente virtual de aprendizagem, proatividade e eficácia na busca de informações, interação com alunos e equipe, estabelecimento de relações entre teoria e prática e planejamento.

Fonte: Adaptado de Carvalho (2009).

Carvalho (2009) conclui que, quanto maior for o “portfólio intelectual” do tutor (conjunto de recursos de cada tutor), mais chances ele terá de atuar com competência. Nesse sentido, percebe-se que a interação com a equipe e o atendimento ao aluno exigem do tutor outras competências que envolvem relacionamento socioafetivo.

Autores como Tenório et al. (2014), Mendes et al. (2015) e Santos (2016) apresentam pesquisas sobre a afetividade entre tutor e aluno em ambientes informatizados de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Mendes et al. (2015) fazem uma análise das competências socioafetivas “aceitação e honradez”, que são importantes na ação cotidiana do trabalho do tutor da educação a distância, possibilitando estabelecer uma conexão do exercício diário das atividades e da complexidade das relações humanas.

Segundo Mendes et al. (2015), embora a afetividade não esteja estritamente ligada à transmissão de saber, possui grande destaque na assimilação do conhecimento. A ideia é apresentar ao tutor a possibilidade de evitar conflitos ou mesmo algum tipo de agressividade entre alunos e tutores, contornando essas situações com atitudes de honradez. Na opinião unânime dos participantes da pesquisa, “a diversidade cultural e intelectual de um grupo de estudantes favorecerá a aprendizagem coletiva e estimulará o desenvolvimento da capacidade de aceitação e o respeito mútuo de cursistas e tutor” (MENDES et al., 2015, p. 129). Contudo, para lidar com essa diversidade, deve-se construir uma parceria e conquistar a confiança do aluno da educação a distância, promovendo um sentimento de aceitação entre eles.

Ainda consoante Mendes et al. (2015, p. 1), “[...] a autonomia da aprendizagem não deve ser confundida com o abandono do aluno. O tutor precisa velar pelo aprendizado do educando e averiguar sempre seu desenvolvimento nas atividades, sejam colaborativas ou individuais”. Nessa perspectiva, a competência socioafetiva pode promover um relacionamento que envolve e incentiva o aluno no processo de ensino e aprendizagem, assim como “articula afetividade e aprendizagem” (SANTOS, 2016, p. 108), tornando esse processo mais prazeroso e humanizado, por meio do diálogo, do fazer compartilhado e do respeito pelo outro.

Santos (2016, p. 106) compartilha a mesma ideia e acredita que o fato de os alunos estarem distantes fisicamente do tutor faz com que se torne importante estabelecer entre eles uma relação “harmoniosa e cordial, para que os alunos não se sintam desmotivados, e sim pertencentes ao grupo e à instituição de ensino”. Completa essa ideia com a seguinte afirmação:

Casar emoção e respeito concretiza essa atitude afetiva estimulando a interação entre tutor-aluno-instituição. Entretanto, aplicar a competência socioafetiva requer do tutor práticas estratégicas que envolvem: apoio, orientação, motivação, incentivo, empatia, equilíbrio, relacionamento ético e interpessoal, comprometimento, liderança e bom senso (SANTOS, 2016, p. 106).

Também em defesa de competências afetivas, encontram-se na pesquisa de Filgueira et al. (2014) questões importantes sobre a função psicossocial da tutoria. Os autores indicam a necessidade de ter características e qualidades humanas importantes na ação do tutor, como a empatia, a cordialidade, o respeito e a capacidade de aceitação. Também considera que o aluno precisa de atenção e carinho e que vê no tutor um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, entendendo que, para executar um determinado trabalho, não bastam conhecimentos técnicos, mas também cognitivos. Para eles, “muitas vezes uma ligação, um *email*, e até mesmo um atendimento personalizado, podem, com certeza, fazer a diferença no aprendizado e na motivação do aluno” (FILGUEIRA et al., 2014, p. 7). Essas ações, que promovem a troca de conhecimentos entre tutor e alunos, levando a uma aprendizagem colaborativa, devem estar previstas no plano de ação do tutor e no projeto de curso a distância, a fim de possibilitar uma interação planejada, pensada e devidamente conduzida.

Nas pesquisas de Oliveira e Santos (2013) e Filgueira et al. (2014), realizadas com tutores, identificou-se a necessidade de mais uma importante competência para a ação desse profissional: a didática da educação a distância, ou seja, um conjunto de metodologias específicas para a modalidade. Consoante Oliveira e Santos (2013, p. 213), os tutores indicaram que é necessário o “desenvolvimento de modelos pedagógicos específicos para a EAD, já que aprender de forma colaborativa, em rede, é completamente diferente de aprender sozinho, ou de forma cooperativa em ambientes presenciais”. Também reconheceram que, a partir de seus conhecimentos, podem fazer a mediação entre os alunos e o conhecimento a ser construído, mas é no fazer diário frente às dificuldades, no próprio fazer docente, que se criam estratégias para a aprendizagem, sendo importante manter a sala de aula motivada e atenta à aprendizagem. No Quadro 12, são apresentadas as competências docentes enfatizadas pelos tutores entrevistados por Oliveira e Santos (2013).

Quadro 12 – Competências didáticas, segundo tutores.

Domínio do conteúdo a ser ministrado.
Visão sociointeracionista da educação.
Uso flexível das práticas e recursos pedagógicos.
Espírito investigativo.
Comprometimento e responsabilidade.

Fonte: Adaptado de Oliveira e Santos (2013).

Aparecem na mesma pesquisa competências como escrita com clareza do texto, para facilitar a comunicação e promover o diálogo mediador, conhecimento da informática, espírito de liderança, dinamismo, entretenimento e criatividade (OLIVEIRA; SANTOS, 2013).

Por sua vez, Filgueira et al. (2014) concluem que o tutor também é um gestor e precisa utilizar ferramentas básicas de gestão, como o trabalho em equipe, planejamento, organização, coordenação, controle e comunicação. Já entre suas atitudes, o tutor deve ser proativo, assim como desenvolver aspectos motivacionais, empatia, solidariedade, compromisso e tomada de decisão.

Seguindo essa ideia, encontra-se em Souza et al. (2004, p. 4) o seguinte conceito:

O sistema tutorial compreende, desta forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno.

Entende-se que, durante a prática da tutoria, o tutor vivencia situações diversas e algumas inusitadas, nas quais aprende com o erro e acumula experiências. Contudo, quando se tem consciência dos processos a desenvolver e das competências necessárias, as chances de obter um resultado satisfatório aumentam. Uma das formas que o tutor vem buscando para obter mais consciência dos processos e competências que terá de desenvolver é a formação continuada específica para atividades da educação a distância.

De forma complementar, em grande parte de sua pesquisa, Maia (2014) indica a importância do papel do tutor em relação ao aluno, o que é corroborado por indicadores citados pelos tutores pesquisados, constantes do Quadro 13.

Quadro 13 – Indicadores que apontam a importância do papel do tutor com relação ao aluno.

Interação.
Incentivo ao aluno para que se mantenha até o fim do curso.
Apoio ao aluno para que esclareça dúvidas.
Responsabilidade e ética nas suas atividades como tutor frente ao aluno e à instituição.

Fonte: Adaptado de Maia (2014).

Para Maia (2014), o papel do tutor é o cuidado com o aluno e isso inclui as competências descritas no Quadro 14.

Quadro 14 – Competências do tutor relacionadas ao cuidado com os alunos.

Comunicar-se com o aluno individualmente e em grupo.
Dar <i>feedback</i> individualizado sobre o desempenho que se espera do aluno.
Instigar o aluno a pesquisar e não apenas questionar o tutor.
Manter o aluno junto do curso, apesar das dificuldades da distância.
Interagir com o aluno por meio das ferramentas disponíveis no curso, tais como: <i>e-mail</i> , fórum, <i>chat</i> , mensagem pelo ambiente virtual de aprendizagem (como Moodle), redes sociais e telefone.
Oferecer apoio ao aluno quando tiver dúvidas pedagógicas ou administrativas.

Fonte: Adaptado de Maia (2014).

Maia (2014) também utiliza outros indicadores já vistos nas pesquisas citadas anteriormente, tais como: organização e planejamento, proatividade, automotivação, empatia, comprometimento e assiduidade, liderança, conhecimento dos procedimentos de tutoria, conhecimento sobre educação a distância e o curso, relacionamentos interpessoais, comunicação oral e escrita. Maia (2014) entende que

é importante propor um programa de capacitação para tutores e, por meio dele, chamar atenção para o zelo com esses profissionais frente às dificuldades e necessidades que passam despercebidas durante as suas atividades de tutoria.

Também preocupados com a formação continuada do tutor, Saggiomo et al. (2017), em sua pesquisa, trazem para debate questões fundamentais da prática das atividades de tutoria *on-line*, como a presença das tecnologias digitais da informação e comunicação. Para os autores, é fato que qualquer atividade que o tutor venha a desenvolver na educação a distância sempre estará mediada por essas tecnologias, por isso é importante que elas não representem uma barreira.

Para eles, as tecnologias digitais da informação e comunicação configuram uma nova maneira de estabelecer relações de ensino e aprendizagem e favorecem o desenvolvimento dos sujeitos para atuação nos mais diversos ramos profissionais. Por isso, consideram que é necessário proporcionar a formação permanente dos professores e professores-tutores, agregando novos saberes à sua prática pedagógica ao introduzir o uso delas. Com isso, também desenvolverão outras competências importantes, como a interação que se dá por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, em que a comunicação é feita, principalmente, por meio da linguagem escrita e *feedback*, que auxilia em todo o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, sendo importante realizar essa prática mediante uma reflexão sobre o tempo de resposta e a qualidade do *feedback*, que são dois aspectos motivacionais importantes para o aluno que está à espera de um retorno. Isso fará com que o tutor marque sua presença no período do curso. Muitas vezes, é esse olhar constante e atento do professor que faz com que o aluno reaja com alta produtividade (SAGGIOMO et al., 2017).

Saggiomo et al. (2017, p. 209) estabelecem uma relação entre o recebimento de um *feedback*, sua qualidade e a motivação do aluno:

A percepção do professor-tutor é clara no aspecto da interação e interatividade. No que tange à interatividade, o artefato tecnológico é envolvido nessa relação, comumente utilizado na EaD, propiciando conexões em tempo real entre o aluno e o professor-tutor no processo educativo. Neste sentido, a ação de interação estaria ligada às pessoas, e a ação da interatividade, ao uso das TDICs.

Na opinião de Saggiomo et al. (2017), é possível perceber que o professor-tutor compreende seu papel como docente mediador de uma relação de ensino e

aprendizagem e se responsabiliza por esse processo, buscando pela interação com o aluno, mas é necessário manter as atividades de formação continuada na qualificação dos professores-tutores e auxiliar no desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação dos alunos (SAGGIOMO et al., 2017). Segundo Saggiomo et al. (2017), o professor-tutor é responsável pelo processo de mediação entre aluno e conhecimento. “O aluno aguarda o estímulo, e cabe ao professor-tutor interagir para que esse conhecimento flua de maneira tranquila, didática e coerente com o PPC proposto pelo curso” (SAGGIOMO et al., 2017, p. 214). Com isso, o tutor ensina ao aluno a ter mais autonomia na construção dos saberes.

Na pesquisa de Tenório, Costa e Tenório (2016), percebe-se que há uma preocupação em investigar as competências pedagógicas do tutor. Explicam que as competências pedagógicas do tutor estão relacionadas aos métodos, posturas e procedimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Motivar a aprendizagem, usar uma linguagem clara e amigável, aceitar a heterogeneidade de saberes, estimular a capacidade crítica, avaliar o desenvolvimento e fornecer retorno (*feedbacks*) das tarefas são habilidades requeridas no ensino a distância relacionadas à competência pedagógica.

Revelando as percepções dos tutores de cursos superiores a distância, os sujeitos pesquisados por Tenório, Costa e Tenório (2016) entendiam as competências pedagógicas como vitais à tutoria, as quais aprimoravam pela atualização profissional, sobretudo, por meio de cursos *on-line*. Todavia, poucos conseguiam manter uma formação contínua.

Ainda de acordo com sua pesquisa, a mais importante competência pedagógica seria a habilidade de desenvolver a capacidade crítica dos alunos. No entanto, os tutores julgavam-se melhores em motivar a aprendizagem, obter a empatia discente, usar linguagem clara e amigável e fornecer *feedbacks* de tarefas. Curiosamente, as competências reputadas mais importantes foram apontadas como as que os pesquisados tinham menor domínio. Para eles, avaliar o aprendizado acertadamente seria a competência mais difícil de aplicar. Um motivo seria a necessidade de empregar critérios de correção objetivos, mas, ao mesmo tempo, considerar a subjetividade do aluno, ou seja, o desenvolvimento individual de cada um (TENÓRIO; COSTA; TENÓRIO, 2016).

Em outra pesquisa, Tenório, Gema e Tenório (2015) apresentam dados referentes à competência comportamental do tutor na educação a distância, identificando múltiplas qualidades pessoais do tutor, consideradas benéficas ao processo de ensino e aprendizagem. Para os pesquisados, ser comunicativo era o principal atributo de personalidade requerido de um tutor, enquanto características ligadas à afetividade seriam secundárias. As atitudes profissionais dos tutores também foram perquiridas pelos autores, tendo sido a importância de ser organizado marcadamente enfatizada. O uso de uma linguagem escrita adequada na comunicação com os alunos e a promoção de atividades para instigar a curiosidade e estimular a pesquisa configurariam também boas práticas a ser adotadas reiteradamente.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, detalha-se a abordagem metodológica adotada, bem como os procedimentos e ações definidos para o desenvolvimento da pesquisa exploratória, a fim de alcançar os objetivos definidos. Também são apresentados os sujeitos da pesquisa, o contexto em que estão inseridos e o processo ético da pesquisa. Para concluir, traz-se a análise dos dados, descrevendo o instrumento de coleta utilizado para responder aos objetivos da pesquisa, sua validação, como foi realizada a coleta dos dados e a análise propriamente dita.

Essas etapas estão focadas nos objetivos propostos para esta pesquisa, que buscam identificar as competências docentes do professor-tutor na educação superior a distância e contribuir na construção de uma proposta de formação continuada, ponto de chegada deste estudo.

5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, do tipo interpretativa, buscou promover as percepções e a compreensão do problema estudado, estando direcionada aos estudos das ciências humanas diante de uma realidade que não pode ser quantificada, mas, sim, interpretada.

Foi escolhida a pesquisa do tipo exploratória por permitir uma boa familiaridade entre o pesquisador e o assunto a ser pesquisado. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 205), os estudos exploratórios são

[...] investigações de pesquisa empírica, cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: (1) desenvolver hipóteses; (2) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; (3) modificar e clarificar conceitos.

Nesse sentido, entende-se que a abordagem exploratória proporciona necessária familiaridade com o problema; neste caso, a pesquisadora passa a ser um instrumento-chave, pois está em contato direto com a situação estudada e assume a responsabilidade de trazer a compreensão dos fenômenos observados na perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Para esse tipo de pesquisa, empregam-se procedimentos sistemáticos para as observações empíricas e/ou para a análise dos dados, levando a um expressivo conhecimento sobre as competências do professor-tutor. Dessa aproximação com o tema, é possível formular problemas ainda mais precisos ou criar hipóteses para outros estudos. Consoante Marconi e Lakatos (2017), podem-se obter descrições quantitativas ou qualitativas sobre o objeto de estudo e cabe ao pesquisador apresentar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado.

5.2 LOCAL DA PESQUISA

Esta pesquisa faz-se no contexto de uma instituição particular de ensino superior presencial de Curitiba, que oferece aos alunos da graduação a possibilidade de escolha de cursar algumas disciplinas da matriz curricular de seus cursos totalmente a distância. Essa oferta está baseada na LDB, em vigor desde 1996 e atualmente firmada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que autoriza a oferta de disciplinas na modalidade a distância desde que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso. Diante disso, a escolha da instituição tem sido, desde então, oferecer disciplinas totalmente a distância, em que o aluno escolhe conscientemente por esse modelo de oferta. Com isso, oferece aos seus alunos uma nova forma de aprender, dando a eles expressiva autonomia.

Frisa-se que os estudantes não são obrigados a cursar as disciplinas na modalidade a distância, porque elas também são ofertadas na modalidade presencial. Ambas as possibilidades seguem o mesmo plano de ensino, sendo atualmente ofertadas 47 disciplinas a distância, em 20 cursos presenciais de graduação, nas diversas áreas do conhecimento.

Desde a sua criação, o programa de educação a distância passou por várias mudanças, que envolveram metodologias de ensino, proposta pedagógica, tecnologias digitais etc., o que levou à necessidade de um novo perfil dos professores envolvidos nesse processo, em especial, os tutores. Buscou-se, portanto, desenvolver esta pesquisa para propor um modelo de formação *on-line* que aprimore as competências necessárias ao professor-tutor do ensino superior, que possa ser utilizado nessa instituição de ensino.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA E O PROCESSO ÉTICO

Participaram deste estudo 16 professores-tutores *on-line* de disciplinas totalmente a distância do ensino superior presencial e que atuam no local da pesquisa, sendo também professores convidados a participar do programa de educação a distância, em que pese ter sua base em cursos presenciais.

Segundo Kenski (2012), esse profissional passa a exercer novas funções necessárias ao professor que lida com outras formas de ensino, como, por exemplo, a apropriação dos recursos tecnológicos utilizados nessa modalidade; por isso, deve desenvolver novas competências. Inicialmente, seu perfil desejado seria voltado para a produção de materiais e tutoria, mas, atualmente, as funções foram separadas, sendo os professores-tutores responsáveis pela gestão do ambiente virtual de aprendizagem e das relações com os alunos. Para Mill (2014), essa é uma característica comum na modalidade a distância conhecida como polidocência, em que as atividades docentes referentes a uma disciplina passam a ser realizadas por um grupo de professores distintos.

Portanto, os professores envolvidos nas atividades *on-line* passam por uma grande transformação e descoberta de novas competências necessárias a essa modalidade de ensino. Uma vez que o docente da educação presencial, muitas vezes, não está preparado para desempenhar as funções na tutoria (BELLONI, 2015), há a necessidade de formação, tendo-se optado por pesquisar as competências necessárias ao professor-tutor *on-line*, a fim de criar um programa de formação específica.

A vivência profissional da pesquisadora permitiu perceber que os professores-tutores *on-line* que atuam direta ou indiretamente com alunos de disciplinas a distância demonstram uma mudança de comportamento frente às tecnologias digitais, o que não garante qualidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo necessários acompanhamento sistemático e apoio a essa prática. Nesse contexto, segundo Barreto (2004), pode-se apresentar uma proposta de formação baseada em competências e sistematizar o uso de tecnologias da informação e comunicação, especificamente para a educação a distância, na prática desse docente. A proposta é trazer contribuições às discussões das competências necessárias ao professor que irá exercer a função de tutor *on-line* e propor um modelo de formação inicial e continuada, que também traga uma reflexão sobre a

apropriação das tecnologias utilizadas na educação a distância mediante estratégias do cotidiano pedagógico. É preciso aprender a ser professor utilizando as tecnologias digitais, o que significa dizer que também é preciso aprender a levar os alunos a construir conhecimento utilizando tais tecnologias (GARCIA, 2013).

O grupo de 16 professores-tutores, convidados por meio eletrônico a participar desta pesquisa, foi extremamente receptivo e todos responderam ao questionário, que também foi disponibilizado *on-line*, utilizando, para tanto, o Google Form³. Sua resposta individual foi enviada em menos de dez dias, trazendo uma satisfação enorme para a pesquisadora, que dependia dessa participação para concluir o trabalho de pesquisa. É importante ressaltar que foi mantido o anonimato de todos os profissionais, desde a configuração de aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *On-line*, disponibilizado para preenchimento por via eletrônica (Google Form), com a opção pelo aceite e não aceite obrigatória para dar continuidade ao questionário (Apêndice A).

Antes dos encaminhamentos necessários, o questionário passou por um teste de validação da compreensão das informações apresentadas e das respostas dadas pelos envolvidos. Segundo Chizzotti (2000, p. 56), a testagem tem especial importância para que sejam identificados “problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento”. Esse teste foi feito com três tutores que não atuam na função atualmente, mas possuem conhecimentos dela. Durante sua aplicação, os convidados foram informados de que o objetivo do teste era adequar o questionário tanto na linguagem quanto no contexto. Para tanto, foi solicitado que as dúvidas e sugestões fossem registradas durante o preenchimento. A aplicação não apresentou necessidades de alteração da proposta original.

Cumprir destacar que, após seu desenvolvimento, o questionário proposto foi apresentado para o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Internacional (Uninter), sob o Parecer nº 2.425.300, cujo termo de aceite consta no Anexo A.

³ Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/1LN-kcDNa1WwznQ6tU0dASURUbwr0NvCTvh4B6b1DeAM/edit>>.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa buscou promover as percepções e a compreensão do problema estudado, por meio da aplicação de um questionário. Esse instrumento, formado por perguntas abertas e fechadas, foi planejado, direcionado e aplicado ao estudo das competências docentes do professor-tutor na educação superior a distância. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, dando a eles ordem, estrutura e significado.

5.4.1 Instrumento de coleta de dados: questionário

O questionário foi o instrumento utilizado para a coleta de dados durante a realização desta pesquisa, sendo composto por 12 perguntas abertas e dez fechadas e aplicado a 16 professores-tutores *on-line*, em atividade nessa função.

Para sua construção, empregaram-se como referência as competências: atitudes, conhecimentos e habilidades, propostas por Tecchio et al. (2009). Essa escolha deu-se durante o levantamento da produção científica junto ao grupo de pesquisa do qual a pesquisadora participa, por se entender que a contribuição desses autores atendia à proposta de investigação.

A aplicação do questionário teve como objetivo documentar a percepção dos tutores *on-line* quanto às competências docentes do professor-tutor, mais especificamente em disciplinas ofertadas a distância, em cursos de graduação do ensino superior. Assim, o instrumento foi desenvolvido em quatro partes, a saber:

- a) Dados pessoais: formada por sete questões, tendo como objetivo traçar o perfil dos participantes no tocante a gênero, faixa etária, tempo de docência no ensino superior, curso em que atua, tempo de atuação na função de tutoria, se participa ou não de cursos de formação para educação a distância e tutoria e quais seriam esses cursos.
- b) Atitude: formada por cinco perguntas sobre as atitudes que o tutor *on-line* tem e desempenha nas suas atividades de tutoria e que podem ou não causar impacto na aprendizagem dos alunos. Também se buscou saber que outras atitudes são importantes e quais o tutor já possui. Vale ressaltar que, entre as perguntas, havia questões fechadas e abertas, a fim de

confrontar resultados e dar ao tutor maior liberdade para apresentar outras atitudes que não foram sugeridas pela pesquisadora.

- c) Conhecimento e habilidade: semelhante à segunda parte, porém focada em perguntas que se referiam ao conhecimento e às habilidades do professor-tutor *on-line*, sujeito da pesquisa.
- d) Funções: formada por cinco perguntas referentes às funções desenvolvidas pelo tutor, se ele as considera suficientes para atingir bons resultados no processo de ensino e aprendizagem e outras considerações sobre essas funções.

Vale destacar que a análise dos dados ficará restrita apenas às três primeiras partes do questionário, por estarem diretamente relacionadas com a temática desta pesquisa. A quarta etapa ficará disponível para uma posterior análise, pois entende-se que o tema pode ser aprofundamento em futuros estudos.

5.5 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Passa-se a analisar as informações obtidas com o questionário aplicado, à luz dos referenciais teóricos pesquisados e apresentados anteriormente. Destaca-se que os resultados foram utilizados para a construção da análise proposta, que pretende organizar os dados, trazendo significados para o encaminhamento da proposta de criação de um programa de formação continuada de tutores *on-line*.

Para a análise, empregaram-se as ideias de Creswell (2014, p. 147), para quem a

[...] pesquisa qualitativa consiste da preparação e organização dos dados (isto é, dados em texto como transcrições, ou dados em imagens como em fotografias) para análise, depois a redução dos dados em temas por meio de um processo de criação e condensação dos códigos e, finalmente, da representação dos dados em figuras, tabelas ou uma discussão.

Nesse sentido, o principal objetivo nesta etapa foi dar estrutura aos dados, organizando-os em unidades, categorias e temas, a fim de descrever as experiências dos sujeitos pesquisados sob sua própria óptica, utilizando suas linguagens e expressões, compreendendo o contexto em que estão inseridos e relacionando os resultados com teorias fundamentadas ou construídas.

A análise do conteúdo, técnica utilizada para organizar e analisar os dados coletados nesta pesquisa, compreende, segundo Bardin (2011), as fases de pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). De acordo com Oliveira et al. (2003), a técnica busca identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto, iniciando por uma leitura flutuante, com várias idas e vindas no documento analisado, até que comece a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido, que são palavras ou conjunto de palavras que formam locuções ou temas que irão guiar o pesquisador na busca por informações contidas no texto, controlando sua subjetividade, sistematizando e generalizando os resultados obtidos, transformando-os em linhas da pesquisa (OLIVEIRA et al., 2003).

Iniciou-se, então, com a leitura dos questionários, por participante, para estabelecer um contato inicial com os documentos e o tema em questão. Essa leitura foi realizada várias vezes, até que se percebessem os detalhes entre as linhas e as mensagens subliminares, buscando responder à pergunta desta pesquisa: **quais são as competências necessárias ao professor-tutor na educação superior a distância?**

A próxima etapa envolveu a organização dos dados em uma planilha do Excel, em que as perguntas foram distribuídas entre as colunas e os participantes e suas respostas ocuparam as linhas, de modo a obter uma matriz com os dados necessários para iniciar a análise. Na própria planilha, fez-se a codificação das perguntas (colunas) e participantes da pesquisa (linhas), criando-se códigos para facilitar a identificação dos dados e possibilitar a realização da categorização.

Para a identificação dos sujeitos, optou-se por atribuir códigos como exemplificado na Figura 1.

Figura 1 – Códigos de identificação dos sujeitos da pesquisa.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1				P01PE-	P02PE-	P03PE-	P04PE-	P05PE-
3	PROFESSOR TUTOR	Carimbo de data/hora	Sim, li e foi me esclarecido todos os termos acima.	Gênero:	Idade:	Tempo de docência no Ensino Superior:	Curso em que atua:	Tempo de atuação na função de tutoria:
4				P01PE-PT01	P02PE-PT01	P03PE-PT01	P04PE-PT01	P05PE-PT01
5	PT01	16/01/2018 17:47	Aceito participar da pesquisa	Feminino	de 31 a 40 anos	de 6 a 15 anos	ADMINISTRAÇÃO, PSICOLOGIA, DIREITO, ENGENHARIAS, ETC.	de 1 a 2 anos
6				P01PE-PT02	P02PE-PT02	P03PE-PT02	P04PE-PT02	P05PE-PT02
7	PT02	16/01/2018 19:19	Aceito participar da pesquisa	Masculino	de 51 a 60 anos	de 6 a 15 anos	Curso de Negócios Internacionais, Logística e Administração.	de 2 a 3 anos
8				P01PE-PT03	P02PE-PT03	P03PE-PT03	P04PE-PT03	P05PE-PT03

Fonte: Rodrigues (2018).

Conforme visualizado, os sujeitos da pesquisa foram identificados pela sigla PT, de professor-tutor, seguida de um número sequencial (de 1 a 16), código inserido nas linhas da planilha. Com isso, buscou-se também preservar a identidade de cada participante.

Da mesma forma, as perguntas do questionário receberam códigos formados por letras e números (P01, P02, P03 e assim sucessivamente). Ainda, para diferenciar as três partes do questionário, as questões foram classificadas como PE (perfil do participante), AT (atitudes) e CH (conhecimentos e habilidades). Seguem exemplos da leitura dos códigos, distribuídos nas colunas da planilha do Excel:

- a) P01PE: pergunta 1 sobre o perfil do participante.
- b) P01AT: pergunta 1 sobre a atitude do participante.
- c) P01CH: pergunta 1 sobre os conhecimentos e habilidades do participante.

Com a interseção das linhas e colunas, chegou-se às respostas de cada um dos sujeitos da pesquisa, cuja identificação foi feita unindo o código da coluna (P01AT) e o código da linha (PT15), separados por um hífen e antecidos da letra “R” para fazer referência à resposta – exemplo: RP01AT-PT15, ou seja, resposta à pergunta 1 sobre a atitude do professor-tutor 15.

Após essa etapa, partiu-se para a exploração do material, a fim de tratar os dados de forma sistemática, codificando, classificando e categorizando as respostas dos participantes. Segundo Bardin (2011), é importante criar uma sistemática sobre os dados obtidos, com vistas a atingir uma representação desse conteúdo consolidado ao seu significado, até chegar ao tratamento desses dados e obter um resultado significativo.

Com a leitura das respostas e a construção dos códigos foi possível organizar as informações contidas na pesquisa e classificar os temas abordados em categorias. O Quadro 15 sintetiza os códigos criados durante o processo de codificação.

Quadro 15: Códigos criados durante o processo de codificação.

Questões	Temas abordados	Linhas de pesquisa
P02AT	Grau de importância de cada atitude na realização das atividades de tutoria.	Organização e planejamento.
		Equilíbrio emocional.
P04AT	Outras atitudes importantes na opinião do tutor <i>on-line</i> .	Busca atender melhor ao aluno (comprometimento).
		Empatia.
P02CH	Grau de importância de cada conhecimento e habilidade na realização das atividades de tutoria <i>on-line</i> .	Conhecimento das rotinas de trabalho.
		Conhecimento pleno da disciplina ministrada.
		Comunicação.
P04CH	Outros conhecimentos e habilidades importantes para exercer a função de tutoria <i>on-line</i> .	Conhecimento sobre educação a distância.
		Conhecimento do conteúdo (prático e interdisciplinar).
		Relacionamento interpessoal (comportamento).

Fonte: Rodrigues (2018).

Para sua organização, buscou-se trabalhar com o material impresso e em recortes. Cada resposta foi agrupada com a respectiva pergunta, possibilitando uma visão do conjunto; como um quebra-cabeça, as peças foram se unindo e sendo interpretadas pelo olhar atento da pesquisadora, com base no referencial teórico, fazendo surgir as categorias. Esta etapa foi aplicada a cada pergunta aberta, apresentadas de acordo com a sequência do questionário respondido.

Especificamente em relação à análise do conteúdo, iniciou-se pela primeira parte do questionário, composta por perguntas sobre o perfil dos tutores participantes da pesquisa. Assim, quanto ao gênero dos participantes, dez identificaram-se como sendo do gênero feminino e seis, do gênero masculino. Em relação à faixa etária, não havia tutores com menos de 31 anos, sendo que, dos 16, sete encontravam-se na faixa etária entre 31 e 40 anos de idade; seis, entre 41 e 50 anos de idade; apenas dois, entre 51 a 60 anos de idade; e um tutor estava acima de 61 anos de idade.

Sobre o tempo de docência no ensino superior, três tutores possuíam entre um e cinco anos de experiência; sete, entre seis e 15 anos, ou seja, a maioria; cinco, entre 16 e 25 anos; e apenas um, mais de 25 anos atuando na docência universitária. Com isso, conclui-se que esses profissionais possuem experiência

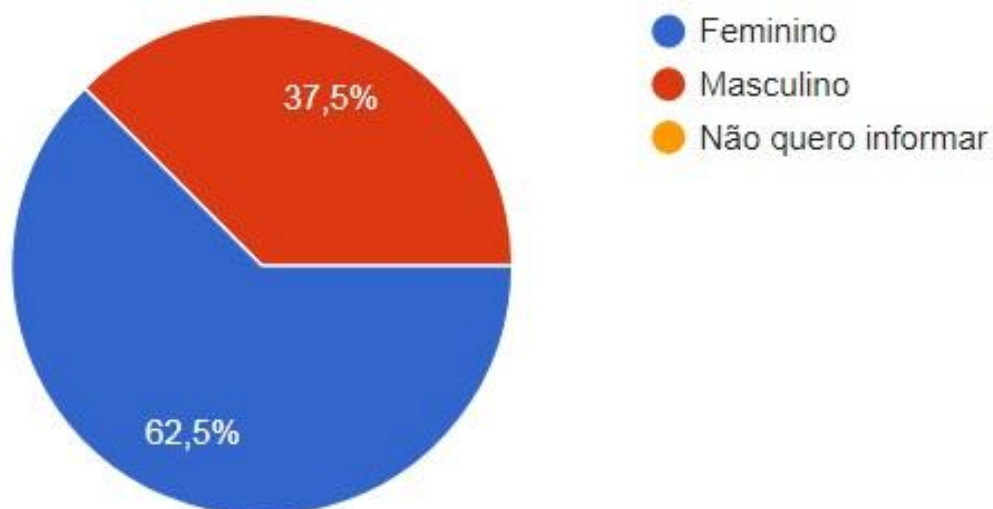
significativa no ensino superior e, conseqüentemente, conhecimento dos conteúdos das disciplinas e cursos em que atuam.

Os tutores pesquisados, de modo geral, atendem a disciplinas de diversos cursos, tais como: Administração (11 tutores), Economia (três tutores), Ciências Contábeis (três tutores), Direito (três tutores), Engenharia (três tutores), Negócios Internacionais (dois tutores), Publicidade e Propaganda (dois tutores), Gestão Comercial (dois tutores), Psicologia (um tutor), Redes de Computadores (um tutor), Marketing (um tutor), Letras (um tutor) e Logística (um tutor). Isso é justificado pelo fato de os alunos matriculados em uma disciplina específica poderem ser de diversos cursos. Entende-se que isso exige certa flexibilidade por parte do professor-tutor *on-line*, principalmente por ter que administrar os diferentes perfis profissionais que estão em formação, seguindo o currículo de cada curso, além de administrar as diferenças encontradas numa mesma sala de aula virtual.

No tocante ao tempo de atuação na função de tutoria, os resultados indicaram que três tutores atuavam há menos de um ano; dois, entre um e dois anos; cinco, entre dois e três anos; apenas um, entre três e quatro anos; e cinco, mais de quatro anos. Portanto, todos tiveram a oportunidade de passar pela experiência por mais de uma vez, visto que a oferta das disciplinas é semestral. Já sobre a participação em curso de formação a fim de exercer a função de tutoria, dos 16 tutores participantes da pesquisa, dez realizaram cursos, enquanto os demais não tiveram nenhuma formação para atuar na tutoria, ou seja, aprenderam somente por meio da prática. Entre os cursos de formação desses dez tutores, estão: cursos de pós-graduação (especialização) em Educação a Distância, cursos de formação e capacitação, cursos de formação de tutor para educação a distância, curso de teoria e prática da docência *on-line*, formação docente de educação a distância para a diversidade, curso sobre sistemas de tecnologia da informação e ambientes virtuais (Moodle) e curso referente à qualidade de processos avaliativos. Ademais, apenas oito tutores fizeram cursos específicos sobre educação a distância, ou seja, metade dos profissionais não passaram por formação específica.

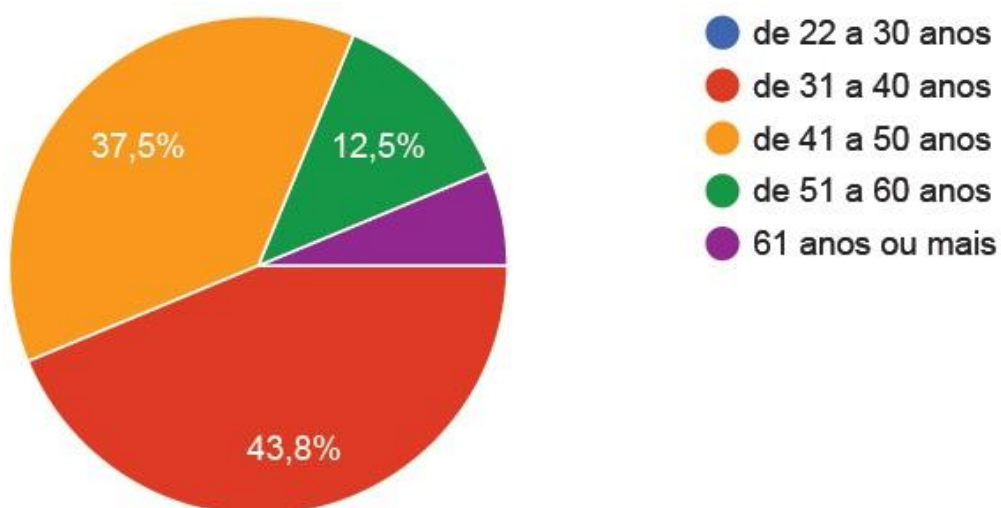
Os Gráficos 1 a 6 apresentam os dados referentes ao perfil dos tutores participantes.

Gráfico 1 – Gênero.



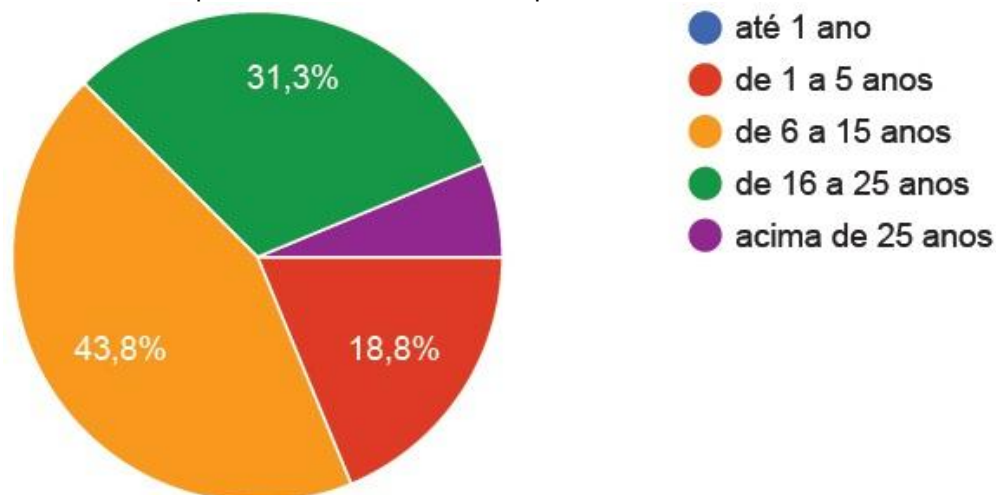
Fonte: Rodrigues (2018).

Gráfico 2 – Idade.



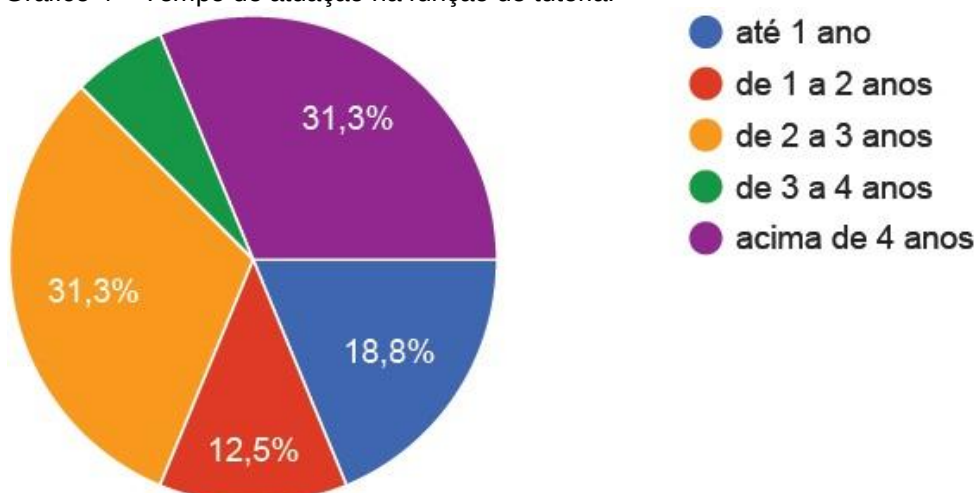
Fonte: Rodrigues (2018).

Gráfico 3 – Tempo de docência no ensino superior.



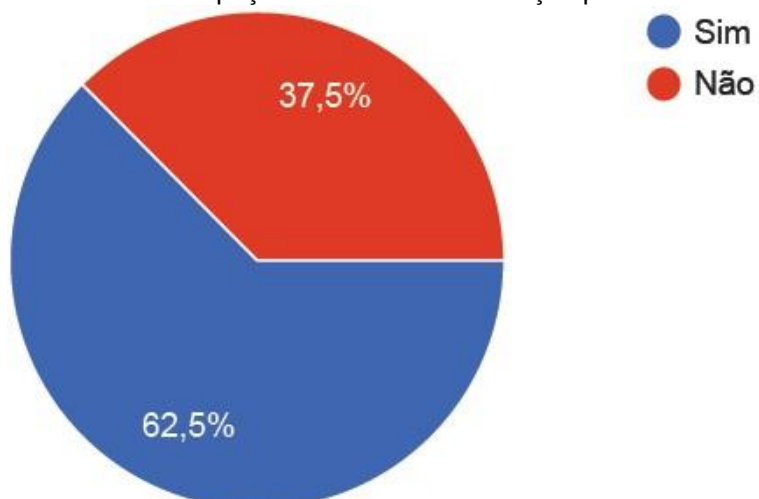
Fonte: Rodrigues (2018).

Gráfico 4 – Tempo de atuação na função de tutoria.



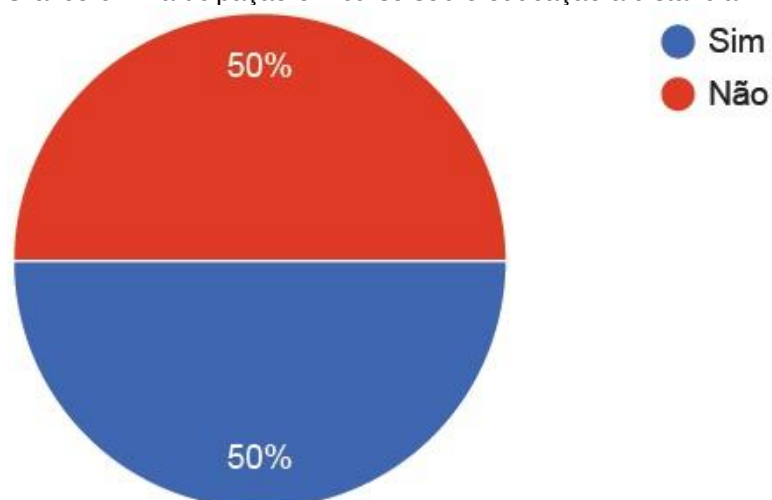
Fonte: Rodrigues (2018).

Gráfico 5 – Participação em cursos de formação para exercer a função de tutoria.



Fonte: Rodrigues (2018).

Gráfico 6 – Participação em curso sobre educação a distância.



Fonte: Rodrigues (2018).

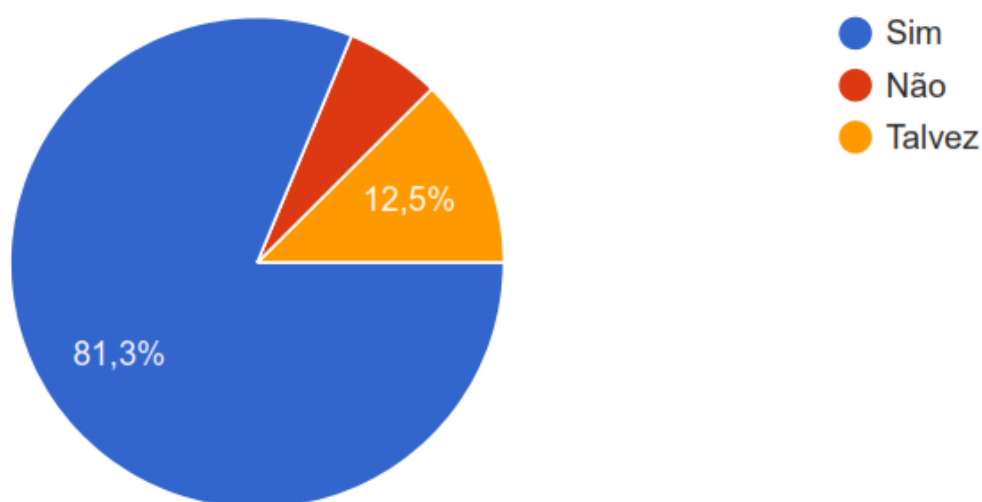
Na sequência, iniciaram-se as investigações sobre as competências adquiridas e exercidas durante a atuação como tutor *on-line* no ensino superior (segunda parte do questionário), cujos resultados são analisados nas subseções seguintes.

5.5.1 Atitudes

Na análise das atitudes do professor-tutor frente às suas atividades de tutoria, procurou-se investigar se a atitude do tutor influencia a aprendizagem do aluno e quais atitudes são consideradas mais ou menos importantes nesse processo. Além disso, também foram investigadas outras atitudes consideradas importantes para desempenhar a função. Esse levantamento foi realizado por meio de cinco questões, que se complementam.

Com a primeira pergunta, buscou saber se, na opinião dos participantes, a atitude do tutor pode causar algum impacto na aprendizagem dos alunos. Como resposta, 13 tutores concordaram com a afirmação, um não considerava que a atitude causasse algum impacto na aprendizagem do aluno e dois concluíram que ela talvez cause algum impacto (Gráfico 7).

Gráfico 7 – As atitudes do tutor causam impacto na aprendizagem do aluno?



Fonte: Rodrigues (2018).

Considerando os participantes que responderam “sim” e “talvez”, ou seja, aqueles que concordaram que a atitude do tutor pode causar impacto na aprendizagem do aluno, identificaram-se seis incidências que apontam para a

importância de **estimular** os alunos; cinco, para a atitude de **motivá-los**; e três, para a importância da **interação** do tutor com o aluno, totalizando 14 respostas.

A pergunta também tinha como propósito saber por que, na opinião do tutor, sua atitude pode causar impacto na aprendizagem do aluno; por meio das respostas, algumas atitudes puderam ser categorizadas (Quadro 15), trazendo contribuições para responder ao objetivo desta pesquisa.

Quadro 15 – Atitudes do tutor *on-line* que causam impacto na aprendizagem do aluno.

Categorias/motivos	Participantes
Relacionadas ao estímulo	Total de respostas: 6
<i>“Sim, estimulando os alunos no estudo ou criando condições para o seu entendimento sobre o tema.”</i>	P01AT-PT08
<i>“Considero que a forma como nós, tutores, nos comunicamos com os alunos pode promover reações, até mesmo emocionais, de ânimo, crédito nas suas possibilidades, tranquilidade, ou desânimo, descrédito, irritabilidade e, nesse sentido, estimular ou desestimular a participação e disponibilidade de aluno para aprender.”</i>	P01AT-PT11
Relacionadas à motivação/incentivo	Total de respostas: 5
<i>“Conforme minha forma de me relacionar posso incentivar ou desmotivar o aluno quanto a seus estudos.”</i>	P01AT-PT03
<i>“Atitudes proativas no sentido de auxiliar o aluno e facilitar os caminhos para que ele encontre as respostas e os melhores materiais além dos disponibilizados pelo curso, bem como a forma de tratar o aluno e o uso de mensagens adequadas podem aumentar a automotivação do aluno e assim ele estudará com mais afinco, aprendendo e fixando melhor o conteúdo.”</i>	P01AT-PT16
Relacionadas à interação	Total de respostas: 3
<i>“A tutoria promove/incita a interação e a troca de informações.”</i>	P01AT-PT05
<i>“Certamente. O engajamento do professor tem impacto significativo no engajamento do aluno. Isso faz parte das relações mediadas no ambiente virtual, fortemente influenciado pelas redes sociais e interações sociais.”</i>	P01AT-PT14

Fonte: Rodrigues (2018).

É possível identificar que, na percepção de seis tutores participantes desta pesquisa, a atitude que se destaca apresenta a categoria **estímulo**, outros cinco tutores dão destaque à atitude de **motivação/incentivo** do tutor em relação ao aluno, sendo essas atitudes, na opinião deles, passíveis de causar impactos positivos e, se mal-empregadas, negativos. Outros três tutores deram destaque à **interação** entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo maior engajamento na participação do aluno.

É importante destacar a opinião de um dos participantes (PT01AT-PT06) desta pesquisa, que acredita que o conteúdo do curso apresentado aos alunos é fator de grande influência na aprendizagem; com isso, em sua opinião, a atitude do

tutor “talvez” não cause impacto na aprendizagem. Nesse sentido, recorda-se que, na educação a distância, há uma ação coletiva necessária para a realização das atividades distribuídas entre diferentes profissionais, havendo um papel importante do professor autor, além de um espaço bem definido para o professor-tutor que acompanha os alunos por meio do ambiente virtual de aprendizagem, avaliando sua participação e interferindo sempre que necessário (MILL, 2014).

De acordo com os referenciais do Ministério da Educação, uma das funções do docente dessa modalidade é realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes (BRASIL, 2007e). Devido ao fato de o aluno estar distante fisicamente do tutor, é muito importante que a relação entre eles seja harmoniosa e cordial, para que os estudantes não se sintam desmotivados; desenvolver uma competência socioafetiva pode promover um relacionamento que envolve e incentiva o aluno nesse processo (SANTOS, 2016). Santos (2016, p. 106) também afirma que “casar emoção e respeito concretiza essa atitude afetiva estimulando a interação entre tutor-aluno-instituição”. Assim, justificam-se as respostas dos participantes da pesquisa, que estão entrosadas com estudos que vêm sendo realizados sobre a atitude do tutor *on-line*.

Também houve um participante que considerou “não” haver impacto de sua atitude na aprendizagem do aluno, pois “há impessoalidade e um distanciamento incontornável entre professor e aluno, o que dificulta o desenvolvimento de atitudes que impactem positivamente na aprendizagem dos alunos” (P01AT-PT15). Pode-se afirmar que, embora haja esse distanciamento físico, não necessariamente deve remeter à ideia de que o estudo desse aluno deve ser isolado. Trata-se apenas de um distanciamento físico e que vem sendo superado pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

De acordo com Munhoz (2014, p. 23), o aluno

[...] ainda está acostumado a uma proposta assistencialista desenvolvida pelas instituições e pelos professores. Desse modo quando ele é colocado em um ambiente no qual essa proposta não se desenvolve, a tendência é que se sinta perdido.

Nesse sentido, entende-se que é fundamental a atitude do tutor que procura se fazer presente, orientando esse aluno em seus estudos frente a essa nova modalidade de ensino e incentivando-o a interagir, inclusive.

Para o aprofundamento sobre a opinião dos tutores referente às suas atitudes frente aos alunos, a segunda pergunta apresentou as atitudes referenciadas por Tecchio et al. (2009), com a intenção de levá-los a uma reflexão maior sobre esse tema, possibilitando indicar quais atitudes consideram importantes durante a prática da tutoria. Como resposta, as alternativas eram: 1 - Não é importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Muito importante; 5 - Extremamente importante. A Tabela 1 apresenta os resultados.

Tabela 1 – Grau de importância de cada atitude na realização das atividades de tutoria em cursos a distância, considerando a aprendizagem do aluno.

Atitude	1	2	3	4	5	Total: Importante (3, 4 e 5)
	Não é importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante	
Organização e planejamento				5	11	16
Proatividade			1	6	9	16
Automotivação			1	7	8	16
Capacidade de análise e síntese			3	5	8	16
Empatia		1	2	6	7	15
Equilíbrio emocional				5	11	16
Flexibilidade				6	10	16
Comprometimento e assiduidade				6	10	16
Liderança			1	7	8	16
Criatividade			1	9	6	16

Fonte: Rodrigues (2018).

Percebe-se que a maioria das respostas enquadra-se nos indicadores 3, 4 e 5, fazendo referência a atitudes importantes, muito importantes e extremamente importantes. Isso significa que a soma dos indicadores mostra um equilíbrio de resultados entre as atitudes.

Considerando apenas a coluna “extremamente importante”, podem-se destacar duas atitudes como as mais pontuadas na opinião dos tutores: **organização e planejamento** e **equilíbrio emocional**. A primeira é considerada, nas pesquisas de Filgueira et al. (2014) e Tenório, Gama e Tenório (2015), importante na gestão da tutoria. Segundo Filgueira et al. (2014), o tutor também é

um gestor, por isso precisa utilizar ferramentas básicas de gestão, como trabalho em equipe, planejamento, organização, controle e comunicação. Já Tenório, Gama e Tenório (2015) indicam que a característica mais importante de um tutor é ser organizado. Para eles, essas competências, relacionadas ao comportamento do professor, são importantes para estabelecer interações contínuas, rompendo com a padronização do ensino.

O equilíbrio emocional do tutor também é indicado como extremamente importante para a aprendizagem do aluno por autores como Maia (2014), Tenório et al. (2014) e Mendes et al. (2015). Nesse sentido, Maia (2014) apresenta alguns indicadores que apontam para a importância da interação, do incentivo ao aluno para que se mantenha até o fim do curso, do apoio para o esclarecimento de dúvidas e da responsabilidade e ética do tutor frente ao aluno e à instituição durante o exercício de suas atividades. Segundo Hargreaves (2004, p. 77), deve-se reconhecer que “o ensino não é apenas cognitivo e intelectual, mas também social e emocional”. Hargreaves (2004) afirma que um bom professor entende que é necessário ter um relacionamento de cuidado e solidariedade com os alunos e isso leva a um envolvimento emocional com a sua aprendizagem.

Nas pesquisas de Mendes et al. (2015), a afetividade entre tutor e aluno é reconhecida como uma atitude socioafetiva de grande valor por contribuir para um ambiente agradável. Os autores acreditam que, se o tutor puder evitar conflitos durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, favorecerá a aprendizagem coletiva e estimulará o desenvolvimento do sentimento de aceitação e respeito mútuo entre todos. Ademais, o tutor vivencia situações diversas e inusitadas que o levam à tomada de decisões importantes; assim, o equilíbrio emocional do tutor pode promover um relacionamento que envolve e incentiva o aluno. Segundo Tenório, Costa e Tenório (2016), é fundamental saber lidar com a heterogeneidade de alunos durante a prática da tutoria, o que requer maturidade emocional.

Na terceira pergunta, pediu-se para os participantes identificarem e classificarem suas atitudes na função de tutoria *on-line*, sendo as respostas possíveis: 1 - Não tenho; 2 - Tenho um pouco; 3 - Tenho; 4 - Tenho muito; 5 - Sou extremamente competente. Os resultados seguem na Tabela 2.

Tabela 2 – Classificação das atitudes desempenhadas na função de tutoria *on-line*.

Atitude	1	2	3	4	5	Total: Tem e desempenha (3, 4 e 5)
	Não tenho	Tenho um pouco	Tenho	Tenho muito	Sou extremamente competente	
Organização e planejamento		2	2	6	6	14
Proatividade		1	4	8	3	15
Automotivação			4	7	5	16
Capacidade de análise e síntese				8	8	16
Empatia		1	3	5	7	15
Equilíbrio emocional			3	4	9	16
Flexibilidade			2	5	9	16
Comprometimento e assiduidade			2	3	11	16
Liderança			3	7	6	16
Criatividade			5	4	7	16

Fonte: Rodrigues (2018).

Assim como na pergunta anterior, as respostas concentraram-se nas opções “tenho”, “tenho muito” e “sou extremamente competente”, de modo a mostram um equilíbrio de resultados entre as atitudes.

Considerando apenas a coluna “sou extremamente competente”, apenas uma atitude obteve destaque: **comprometimento e assiduidade**. A esse respeito, alguns autores, como Souza et al. (2004), consideram que as ações educativas devem sempre contribuir para o desenvolvimento do aluno. Ter domínio e controle sobre essas ações torna-se um sinal de compromisso do tutor com a atividade que desempenha.

Ainda para Souza et al. (2004), o tutor tem papel fundamental na educação a distância, uma vez que é quem garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema de ensino, além de ser responsável por articular os elementos do processo e a execução dos objetivos propostos.

O sistema tutorial compreende, [...] um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno (SOUZA et al., 2004, p. 4).

Estar comprometido, ter uma ação frequente que possibilite diálogo contínuo e se mostrar presente diante das atividades propostas, sem dúvida, são

fundamentais no exercício de sua função. O tutor deve demonstrar o respeito para com o aluno e a instituição de ensino, bem como manter o compromisso com a realização do aluno nas diversas perspectivas: humana, social, política, ética, tecnológica etc.

Para complementar essa análise, apresentam-se os resultados de duas perguntas abertas, que buscaram um aprofundamento sobre a opinião dos participantes referente às atitudes do tutor *on-line*.

Em relação a outras atitudes consideradas relevantes para exercer a função de tutoria *on-line*, houve maior incidência (dez tutores) de um **atendimento melhor ao aluno** (comprometimento) (Quadro 16). A pergunta objetivou retomar a opinião dos tutores, confrontando as respostas com as questões fechadas, podendo, assim, reafirmar ou ampliar os conceitos sobre as atitudes que o professor-tutor considera importante ter enquanto exerce a função.

Quadro 16 – Outras atitudes importantes na opinião do tutor *on-line*.

Categorias/motivos	Participantes
Busca atender melhor ao aluno (comprometimento)	Total de respostas: 11
<i>“Assertividade; domínio do conhecimento; rapidez no retorno.”</i>	P04AT-PT08
<i>“Atender a distância com a mesma qualidade que se atende presencialmente e isto requer flexibilidade e criatividade no uso de ferramentas e instrumentos (técnicas e softwares) digitais e on-line. Exercitar formas diversas de comunicação e interação.”</i>	P04AT-PT12
Empatia	Total de respostas: 5
<i>“Respeito ao aluno.”</i>	P04AT-PT07
<i>“Compreender as dificuldades e o momento de cada aluno.”</i>	P04AT-PT16

Fonte: Rodrigues (2018).

Identifica-se que 11 participantes desta pesquisa indicaram dever haver o empenho do tutor em atender melhor ao aluno a distância, ou seja, deve haver comprometimento para atendê-lo com a mesma qualidade do ensino presencial. Ainda, cinco tutores apresentaram preocupação mais voltada a tratar o aluno com o devido respeito, considerando o grau de dificuldade de cada um enquanto enfrenta o processo de aprendizagem (empatia), como, por exemplo, os diferentes tempos de aprendizagem de cada um.

Anteriormente, verificou-se que o comprometimento e o respeito são atitudes consideradas importantes e fundamentais, que podem levar a uma boa interação entre alunos e professores-tutores. Ver que essas atitudes repetem-se na avaliação dos participantes da pesquisa e estão relacionadas à qualidade das ações do tutor reforça sua importância.

Também no tocante à empatia, os participantes indicaram ser importante se colocar no lugar do aluno para perceber suas dificuldades e, diante dessa descoberta, buscar soluções que sejam apropriadas. Segundo Schneider et al. (2013), uma das formas de superar essas dificuldades pode ser por meio da adequação dos materiais e das atividades do curso ou disciplina, a fim de possibilitar outras formas de aprendizagem e de avaliação dos alunos. Entretanto, somente será possível rever todos esses aspectos se o trabalho do tutor não for isolado, ou seja, se o tutor puder trabalhar em parceria com o autor da disciplina. Essa parceria, segundo as autoras, pode auxiliá-lo no planejamento de suas atividades, na adequação das suas estratégias de intervenção junto ao grupo de alunos, na adaptação dessas estratégias na medida em que se depara com as diferenças do grupo, no acolhimento das dificuldades e no incentivo para serem persistentes em seus estudos. Também é possível apresentar soluções acessíveis aos alunos, para poder avaliar de forma diferente o processo de aprendizagem, permitindo a melhoria da disciplina.

Por fim, perguntados sobre as atitudes que consideram ter, 12 tutores revelaram a busca por qualidade no seu desempenho profissional. A pergunta tinha o objetivo de levantar as atitudes que o professor-tutor considerava ter enquanto exercia a função, estando os resultados apresentados no Quadro 17.

Quadro 17 – Outras atitudes que o tutor *on-line* considera ter.

Categorias/motivo	Participantes
Busca por melhoria no desempenho profissional (automotivação/liderança)	Total de respostas: 12
<i>“Vontade de aprender e de melhorar a qualidade do meu trabalho para melhorar o desempenho da rede de profissionais da qual eu faço parte.”</i>	P05AT-PT12
<i>“Compreensão, busca de qualidade total no que faço.”</i>	P05AT-PT16
<i>“Assertividade; domínio do conhecimento; rapidez no retorno.”</i>	P05AT-PT08
Empatia e equilíbrio emocional	Total de respostas: 4
<i>“Respeito pelo aluno.”</i>	P05AT-PT07
<i>“Paciência.”</i>	P05AT-PT15

Fonte: Rodrigues (2018).

Como já destacado, 12 participantes indicaram que a **busca por melhoria no desempenho profissional** é a atitude que os tutores participantes consideram ter e em que são competentes. Essa automotivação é importante e reflete o comprometimento do profissional com a função que exerce, como também pode

afetar positivamente a aprendizagem do aluno, sendo, portanto, fundamental na educação como um todo e na educação a distância.

Sabe-se que o tutor exerce muitas atividades, tais como: promover a construção coletiva do conhecimento, indicar material de apoio para a aprendizagem dos alunos e avaliar o aluno; para alcançar tudo isso, com certeza é necessário ter domínio do conteúdo, visão crítica global, capacidade de estimular a busca por conhecimento, habilidade de se comunicar frente às tecnologias da informação e comunicação, entre muitos outros desafios, que somente serão vencidos com a vontade de melhorar a qualidade de seu trabalho.

Importa trazer à discussão algumas preocupações que também estão presentes nas pesquisas de Maia (2014) e Saggiomo et al. (2017), relacionadas à formação desse profissional. Há uma preocupação com a formação e capacitação dos professores-tutores, que, segundo Maia (2014), chama atenção para o zelo com esses profissionais mediante as dificuldades e as necessidades que passam despercebidas durante a execução das atividades de tutoria. Saggiomo et al. (2017), complementarmente, trazem questões fundamentais da prática das atividades de tutoria *on-line*, como o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, pois qualquer atividade que venha a desenvolver será mediada por elas, devendo-se assegurar que não sejam uma barreira.

As tecnologias configuram uma nova maneira de estabelecer relações e, por isso, os autores consideram que se deve proporcionar uma formação contínua e permanente dos professores envolvidos na educação a distância, buscando sempre agregar novos saberes à sua prática pedagógica. Esse é um dos objetivos desta pesquisa, sendo pertinente que tenha aparecido no resultado apresentado.

Na próxima subseção, a análise foca perguntas relacionadas a conhecimentos e habilidades do tutor *on-line*, num total de cinco, organizadas de tal forma que se complementam.

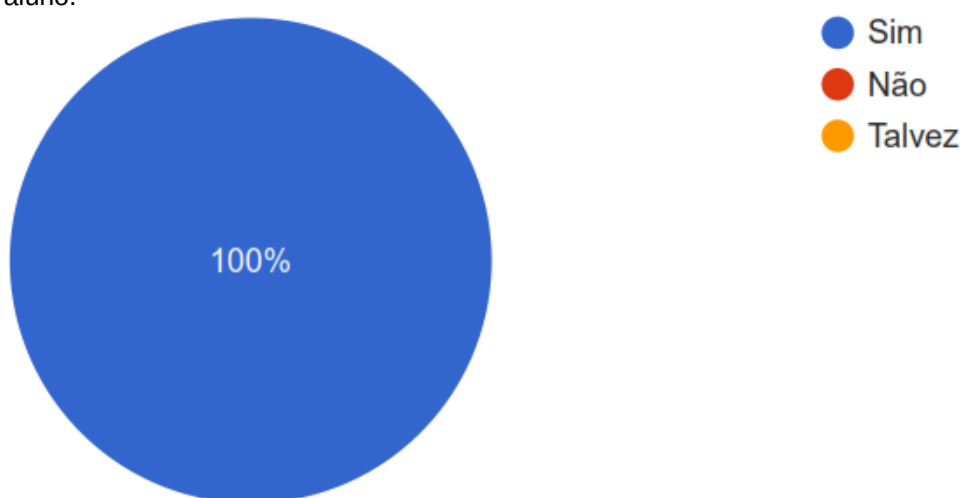
5.5.2 Conhecimentos e habilidades

Na análise dos conhecimentos e habilidades do professor-tutor frente às suas atividades de tutoria, procurou-se verificar se há influência na aprendizagem do aluno e quais seriam considerados mais ou menos importantes. Também foram

investigados os conhecimentos e habilidades que eles consideram ter e desempenham na função.

Inicialmente, buscou-se saber se, na opinião dos participantes, os conhecimentos e habilidades do tutor especialista podem contribuir na aprendizagem dos alunos. Todos os tutores concordaram com esse aspecto (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Contribuição dos conhecimentos e habilidades do professor-tutor na aprendizagem do aluno.



Fonte: Rodrigues (2018).

Nesse sentido, entre os participantes, identificaram-se 15 incidências que apontam para a importância de ter domínio do conteúdo e conhecimento técnico na área em que atua, sendo que alguns priorizaram a visão da prática (Quadro 18).

Quadro 18 – Conhecimentos e habilidades do tutor especialista que contribuem com o resultado da aprendizagem do aluno na educação a distância.

Categorias/motivos	Participantes
Conhecimento do conteúdo técnico (teórico e prático)	Total de respostas: 15
<i>“Por ter trabalhado em empresas multinacionais por mais de 25 anos [...] e entender a prática dos assuntos aos quais sou tutor e como devem ser entendidos para proporcionar os resultados que as organizações almejam.”</i>	P01CH-PT02
<i>“Quando mais conheço, maior a facilidade de repassar ou explicar, em menos tempo, auxiliando assim na aprendizagem do aluno.”</i>	P01CH-PT03
Conhecimento sobre educação a distância	Total de respostas: 1
<i>“Por conhecer e estudar sobre a modalidade.”</i>	P01CH-PT10

Fonte: Rodrigues (2018).

A pergunta tinha como objetivo apresentar, na percepção do tutor, se seu conhecimento pode contribuir no resultado de aprendizagem do aluno na educação

a distância, verificando-se que o conhecimento do conteúdo técnico referente à área de atuação é fundamental. Segundo Carvalho (2009), os conhecimentos e habilidades do tutor são recursos que levam às ações competentes do tutor e, quanto maior for seu “portfólio intelectual”, mais chances terá de atuar com competência.

Ainda, apenas um participante fez menção à necessidade de conhecer e estudar a modalidade a distância. A esse respeito, deve-se levar em conta que o conhecimento referente à didática e a metodologia da educação a distância é fundamental para o exercício das atividades como tutor. Consoante Saggiomo et al. (2017), existem importantes competências, como a interação e a interatividade, em que a comunicação é feita por meio de linguagem escrita e do artefato tecnológico comumente utilizado nessa modalidade de ensino.

Na sequência, buscou-se conhecer melhor a opinião dos tutores referente aos conhecimentos e habilidades que possuem e necessitam nas atividades de tutoria. Mais uma vez, empregou-se o referencial apresentado por Tecchio et al. (2009), utilizando indicadores para medir o grau de importância.

No tocante ao grau de importância de cada conhecimento e habilidade na realização das atividades de tutoria *on-line*, as opções de classificação eram: 1 - Não é importante; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Muito importante; 5 - extremamente importante. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Grau de importância de cada conhecimento e habilidade na realização das atividades de tutoria *on-line*.

	1	2	3	4	5	
Conhecimento/ habilidade	Não é impor- tante	Pouco impor- tante	Impor- tante	Muito impor- tante	Extrema- mente importante	Total: Importante (3, 4 e 5)
Conhecimento das rotinas de trabalho				3	13	16
Conhecimento de informática básica			2	5	9	16
Conhecimento pleno da disciplina ministrada				3	13	16
Conhecimento sobre educação a distância e o curso			3	7	6	16
Relacionamento interpessoal		1	3	4	8	15
Comunicação				3	13	16
Trabalho em equipe			1	5	10	16

Fonte: Rodrigues (2018).

Percebe-se que a grande maioria das respostas enquadra-se nos indicadores 3, 4 e 5, que fazem referência a atitudes importantes, muito importantes e extremamente importantes. Isso significa que a soma desses indicadores mostra um equilíbrio de resultados dos conhecimentos e habilidades. Ainda, considerando apenas a coluna “extremamente importante”, identificam-se algumas escolhas com maior destaque, como, por exemplo, **conhecimento das rotinas de trabalho, conhecimento pleno da disciplina ministrada e comunicação**.

As respostas obtidas reforçam os resultados da questão anterior e acrescentam um ponto que ainda não havia sido identificado, referente à importância de ter conhecimento sobre as rotinas de trabalho do professor-tutor, o qual é fundamental para sua boa atuação. Esse conhecimento pode ser suprido, principalmente, com a formação específica do professor que queira exercer essa função.

Entende-se que a falta de um programa de preparação e apoio ao professor-tutor pode gerar dúvidas e frustração, levando-o a ações equivocadas durante suas atividades na função e a um desgaste de sua própria imagem profissional. É importante compreender que, na educação a distância, os alunos precisam ter clareza da ação dos tutores, pois enfrentam uma nova realidade de estudo autônomo, que não faz parte da prática educacional vivida em outras fases do ensino. Da mesma forma, compreende-se que o tutor deve estar preparado e ter bem definido o que se espera dele diante de sua nova função, uma vez que irá conduzir os alunos, orientando-os e apoiando-os; isso se obtém por meio de um programa de formação do tutor, com metodologias próprias para modalidade.

Nessa rotina de trabalho, outro ponto de destaque indicado pelos participantes da pesquisa refere-se à comunicação entre tutor e aluno, que deve ser garantida, o que envolve atitude e acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação. Obviamente, essa comunicação dá-se por meio de sistemas, como as plataformas de ensino a distância e suas ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas. A esse respeito, Saggiomo et al. (2017) reforçam que toda a interação entre os envolvidos nesse processo acontece por meio dos ambientes virtuais; assim, a comunicação é realizada, principalmente, mediante *feedback*, que auxilia em todo o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. Os autores também destacam a importância do tempo de resposta e qualidade do *feedback*,

ambos considerados aspectos motivacionais ao aluno que está à espera de um retorno do tutor.

Já quanto à classificação dos conhecimentos e habilidades desempenhados na função de tutoria *on-line*, apresentaram-se como categorias: 1 - Não tenho; 2 - Tenho um pouco; 3 - Tenho; 4 - Tenho muito; 5 - Sou extremamente competente. Os resultados constam da Tabela 4.

Tabela 4 – Classificação dos conhecimentos e habilidades desempenhados na função de tutoria *on-line*.

Conhecimento/ habilidade	1	2	3	4	5	Total: Tem e desempenha (3, 4 e 5)
	Não tenho	Tenho um pouco	Tenho	Tenho muito	Sou extremamente competente	
Conhecimento das rotinas de trabalho			2	8	6	16
Conhecimento de informática básica e ambiente virtual de ensino-aprendizagem			2	6	8	16
Conhecimento pleno da disciplina ministrada				4	12	16
Conhecimento sobre educação a distância e o curso (disciplina)			2	8	6	16
Relacionamentos interpessoais		1	3	2	10	15
Comunicação (oral/escrita)			2	4	10	16
Trabalho em equipe			3	4	9	16

Fonte: Rodrigues (2018).

A resposta dos participantes da pesquisa concentrou-se nos indicadores 3, 4 e 5, cuja soma revela equilíbrio de resultados entre todos os demais conhecimentos.

Considerando apenas o indicador “sou extremamente competente”, destaca-se o **conhecimento pleno da disciplina ministrada** – 13 participantes indicaram ser importante ter tal conhecimento, sendo que 12 deles consideram tê-lo e desempenhá-lo durante a atividade de tutoria, um número bem próximo daquele que reafirmou a importância do conhecimento técnico. Sem dúvida, o conhecimento referente ao conteúdo é fundamental para o exercício seguro da função do tutor.

A fim de complementar e reforçar a análise, fizeram-se duas perguntas abertas, para reafirmar ou ampliar os conceitos referentes aos conhecimentos e habilidades importantes ao professor-tutor. Assim, a primeira questionava a opinião dos participantes sobre conhecimentos e habilidades consideradas importantes para

exercer a função de tutoria *on-line*. Em oito respostas, identificou-se a incidência de **conhecimentos referentes à área de educação a distância**, como comunicação, interação e avaliação. O Quadro 19 apresenta os resultados.

Quadro 19 – Outros conhecimentos e habilidades importantes para exercer a função de tutoria *on-line*.

Categorias/motivos	Participantes
Conhecimento sobre educação a distância	Total de respostas: 8
<i>“Capacidade de aprofundar a conscientização de que no ambiente virtual há a interação de seres humanos, tanto quanto presencialmente. Isto desencadeia a necessidade de treinar habilidades técnicas de interação virtual.”</i>	P04CH-PT
<i>“Todos os listados acima, com destaque à comunicação e facilidade de interação com os alunos.”</i>	P04CH-PT
Conhecimento do conteúdo (prático e interdisciplinar)	Total de respostas: 3
<i>“Conhecimentos gerais e atualidades.”</i>	P04CH-PT
<i>“Visão interdisciplinar.”</i>	P04CH-PT
Relacionamento interpessoal (comportamento)	Total de respostas: 3
<i>“Identificar-se com o aluno, entender quem ele é e como age e pensa.”</i>	P04CH-PT
<i>“Reciprocidade.”</i>	P04CH-PT

Fonte: Rodrigues (2018).

Verifica-se que oito participantes entendem que deve haver preocupação com a formação específica para o tutor atuar nessa modalidade de ensino, dando a ele condições de aplicar as técnicas de comunicação, interação e avaliação requeridas na educação a distância.

Novamente, traz-se à tona a questão da metodologia específica para essa modalidade de ensino, devendo o tutor “ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica” (BRASIL, 2007e, p. 21). nesse sentido, Tenório, Costa e Tenório (2016) explicam que as competências pedagógicas do tutor estão relacionadas aos métodos, posturas e procedimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto em destaque refere-se às relações entre professor e aluno, indicando a necessidade de haver serenidade, empatia e proatividade como forma de estimular o aluno a participar das aulas. Ainda, há incidências que apontam para a necessidade de conhecimentos gerais e interdisciplinares. Tais aspectos aparecem nas pesquisas de Mill (2014), que enfatiza as diversas funções que podem ser exercidas pelo tutor dependendo da instituição de ensino superior e que exigem conhecimentos diferentes, técnicos, tecnológicos e comportamentais. Por

isso, no seu entendimento, é importante contar com uma equipe diversificada de trabalhadores que possa distribuir e compartilhar esses conhecimentos.

Finalizando a investigação, questionou-se que outros conhecimentos e habilidades os participantes consideravam ter. Como resposta, houve diversidade de opiniões, inclusive coincidindo com a questão anterior, reforçando os conceitos apresentados. Os resultados constam do Quadro 20.

Quadro 20 – Outros conhecimentos e habilidades que o tutor considera ter.

Categorias/motivos	Participantes
Relacionamento interpessoal (comportamento)	Total de respostas: 7
<i>“Sempre me coloco no lugar do aluno.”</i>	P05CH-PT01
<i>“Quando estou falando com alguém, ou quando recebo uma mensagem por escrito posso perceber se a pessoa está bem, ou está com um problema. No momento eu já afirmo [...] Em que posso ajudar, para depois seguirmos com o tema da discussão.”</i>	P05CH-PT02
Conhecimento do conteúdo (prático e interdisciplinar)	Total de respostas: 4
<i>“Experiência e conhecimentos de áreas afins.”</i>	P05CH-PT04
<i>“Visão interdisciplinar.”</i>	P05CH-PT07
Conhecimento sobre educação a distância (interação, metodologia)	Total de respostas: 3
<i>“Ferramentas que ajudam no processo de ensino-aprendizagem.”</i>	P05CH-PT09

Fonte: Rodrigues (2018).

Identifica-se que sete participantes consideram possuir conhecimentos e habilidades para manter um bom relacionamento com os alunos; quatro, conhecimentos gerais e atuais, reforçando a questão de domínio do conteúdo; e três, conhecimentos sobre a educação a distância. Nesta questão, foram feitas duas exclusões, uma por fazer referência a questões anteriores (RP05PT11) e outra por considerar que não possui outros conhecimentos (RP05PT03).

É importante observar que houve uma inversão de sentido em relação aos conhecimentos considerados importantes e àqueles que entendem ter. A maioria dos tutores (oito) indicou considerar importantes os conhecimentos e habilidades relacionados à metodologia da educação a distância, enquanto apenas três afirmaram ter essa competência. O mesmo aconteceu com conhecimentos e habilidades de relacionamento interpessoal: sete consideraram ter essa competência e apenas três entendem ser importante exercer na função.

Diante das evidências identificadas nesta análise de dados, há uma certeza de que é necessário debater, assim também adquirir, todas essas competências, tendo consciência dos seus reflexos na formação dos alunos. O tutor é, sem dúvida, um ator fundamental nessa modalidade de ensino e fortalecer sua presença junto ao

aluno é também um desafio para a educação contemporânea. Portanto, uma proposta de formação que atenda a todas as demandas desse profissional que está sempre se colocando frente a novos desafios poderá suprir as demandas apontadas neste estudo e aquelas que ainda estão por vir.

O foco desta pesquisa em identificar as competências necessárias ao professor-tutor poderá ser o *start* desse programa de formação e, sendo essa uma formação contínua, é possível que sempre surjam novas competências.

6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA *ON-LINE*

Esta seção tem por objetivo propor um programa de formação continuada *on-line* para professores do ensino superior que atuem como tutores *on-line* ou pretendam atuar como tal. Esse curso tem um fio condutor bastante expressivo, por considerar o perfil dos docentes da instituição que consistiu no local da pesquisa e em que será aplicado o programa de formação, além de atentar para a experiência profissional que os participantes do estudo já possuem nas atividades de tutoria, contribuindo com uma compreensão mais detalhada desse perfil e suas necessidades. A intenção é atender com relevância à demanda identificada por meio da análise dos dados, possibilitando a esses profissionais da área de educação do ensino superior rever e aperfeiçoar as atividades de tutoria, sabendo exatamente quais são as competências necessárias para atuar nessa função e modalidade de ensino.

É importante destacar a proposta de formação continuada, por entender que a tecnologia aplicada ao ensino superior muda rapidamente e isso leva à necessidade de atualização constante. A atuação discutida dá-se numa modalidade de ensino que utiliza intensamente recursos tecnológicos digitais de comunicação e informação, que se renovam com muita frequência e apresentam grande influência sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, deve haver uma preocupação em manter esses profissionais atualizados e seguros quanto às tecnologias, principalmente em se tratando de formadores do ensino superior. Nessa perspectiva, é importante prever um apoio contínuo na formação dos tutores.

Outro ponto forte do programa proposto diz respeito à profissionalização do docente do ensino superior. Conforme indicado na fundamentação teórica, há uma diferença entre ser um profissional técnico e ser um profissional da educação. Se não houver cuidado na formação de uma identidade como professor ou tutor, haverá um distanciamento, podendo causar falta de comprometimento e crise de identidade profissional. Bons profissionais podem muito bem ser bons professores.

Dito isso, esclarece-se que a dinâmica do programa está pautada na proposta metodológica apresentada por Schön (2000): ação-reflexão-ação, trazendo as experiências vivenciadas pelos tutores e propondo reflexões à luz dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa, de forma a transformar a prática dos tutores em suas atividades.

Segundo Schön (2000), muitos desses profissionais lidam com situações adversas em seu dia a dia, cheias de incertezas, singularidades e conflitos. As situações fora da rotina que surgem durante a prática são, às vezes, indeterminadas, mas podem se tornar coerentes de alguma forma. Um profissional capacitado aprende a conduzi-las seguindo um tipo de coerência e descobre consequências e implicações inesperadas. São essas respostas que dão à situação um novo significado (SHÖN, 2000). Tudo isso ajuda na tomada de decisão e estabelece uma direção para a ação. Quando se está diante de uma situação nova, na qual conhecimentos técnicos não respondem ao “problema”, para tratá-lo de forma competente, é necessário um tipo de improviso, inventando e testando estratégias que o próprio profissional produz.

Para que ter um programa de formação que possibilite a reflexão trazida por Schön (2000), a proposta aqui apresentada deve acontecer numa sala de aula virtual ou ambiente virtual de aprendizagem, utilizando diversos recursos e ferramentas aplicados aos cursos a distância, transformando-os em conteúdo e ferramenta na formação dos tutores *on-line*. Com isso, aproxima-se a realidade dos estudantes à dos tutores, a fim de que reflitam melhor sobre suas práticas.

Também está previsto um ciclo contínuo de atividades, agregando novos conceitos e experiências vividas na área. É necessário, portanto, que todo o corpo docente esteja preparado, motivado e apoiado para conduzir a prática acadêmica, elevando o nível de competência na aprendizagem *on-line*, utilizando as tecnologias educacionais, pois, como mostrou o resultado da análise dos dados, acredita-se que há uma crescente consciência crítica do corpo docente em criar, apoiar e avaliar experiências de alta qualidade.

O curso está montado em módulos, com temas específicos, apresentando situações práticas e buscando a solução à luz de referenciais teóricos, como também das experiências desses profissionais da educação. Os módulos são de curta duração, o que permite maior versatilidade em alternância, conforme a demanda apresentada pelos tutores, e contemplam, inicialmente, as competências consideradas importantes pelo grupo de participantes desta pesquisa. Dessa forma, cada módulo contém uma apresentação do tema, uma situação (que poderá ser um questionamento, uma provocação ou um problema sobre o tema), um referencial teórico como indicação de leitura, um espaço para compartilhar outros materiais

sugeridos pelos participantes, um espaço de atividade compartilhado e que possa levar à reflexão e uma autoavaliação.

Diante dos resultados da análise de dados, os temas iniciais são os seguintes:

- a) Comunicação.
- b) Equilíbrio emocional.
- c) Conhecimento das rotinas de trabalho.
- d) Conhecimentos sobre educação a distância.
- e) Organização e planejamento.
- f) Busca por atender melhor ao aluno.
- g) Conhecimento pleno da disciplina ministrada.

Para promover um debate contínuo sobre a formação desses professores, suas definições, modelos, perspectivas e práticas, entende-se que a formação formal dentro da instituição de ensino deve ser oferecida por professores, equipe acadêmica ou, ainda, por terceiros qualificados como formadores e reconhecidos pela sua *expertise*.

De modo geral, importa destacar que se podem considerar diversos formatos de curso, relacionados a práticas e metodologias de ensino, como, por exemplo, baseada em problemas, aprendizagem informal, redes em mídias sociais, listas de discussão e *e-mails*. No entanto, deve-se pensar na qualificação que se deseja alcançar e nos atributos e níveis de especialização que irão diferenciar um treinamento de uma formação, sempre considerando as experiências individuais, pois o que realmente importa é a perspectiva do professor sobre sua própria formação.

Uma vez que se sabe pouco sobre a formação do professor para o ensino *on-line*, é importante que se faça um registro das percepções dos tutores em formação, a cada etapa, além de reflexões sobre os resultados alcançados. Vale lembrar que alguns pontos podem ser determinantes para o sucesso do programa de formação continuada, como o posicionamento institucional, que indica a forma como a instituição valoriza e se posiciona frente ao ensino e diferentes modalidades. Isso reflete estrategicamente na formação de professores.

[...] Como já foi observado, estamos atravessando um período em que compreensões sobre educação a distância *online*, educação *online* e aprendizagem intensificada por tecnologias variam entre as instituições de ensino superior. Como resultado, a educação *online* pode ser, e é, em geral, tratada separadamente das atividades-núcleo de ensino [...] (HICKS, 2007, p. 284).

Isso pode significar que as atividades associadas ao ensino *on-line* não estejam entre as principais de ensino e acabem não incentivando ou recompensando o desenvolvimento profissional docente nessa modalidade. Uma mudança nesse sentido representa o compromisso e apoio institucional. Compreender as necessidades dos professores e medir suas habilidades para um desenvolvimento profissional mais eficaz e direcionado é, portanto, um dos objetivos desta proposta de formação, cujo plano de ensino consta do Quadro 21.

Quadro 21 – Plano de ensino.

Nome do curso
Programa de formação continuada – Tutoria <i>on-line</i>
Carga horária
A carga horária total do curso será de 72 horas, divididas em seis módulos de 12 horas cada, que iniciam a cada três semanas, sendo necessário finalizar um para iniciar o outro. A previsão é que o curso ocorra durante um semestre.
Local
Sala de aula virtual ou ambiente virtual de aprendizagem. O curso será realizado totalmente a distância.
Público-alvo
Professores do ensino superior que tenham interesse em atuar como tutor <i>on-line</i> e tutores <i>on-line</i> com interesse em aperfeiçoar sua atividade profissional.
Objetivos
Desenvolver as competências necessárias ao professor-tutor <i>on-line</i> para atuar na modalidade a distância, oportunizando reflexões e aprendizagem que favoreçam o conhecimento referente à ação desse profissional. De forma mais específica: a) Sensibilizar professores a respeito das competências necessárias para essa modalidade de ensino. b) Promover o aperfeiçoamento, a integração e o desenvolvimento de habilidades que possibilitem melhorias no desempenho individual e no alcance dos objetivos profissionais.
Estratégias
a) O curso contará com vídeos de apresentação em cada módulo, iniciando a aproximação do tutor com o conceito que será desenvolvido. b) Serão indicados materiais de leitura obrigatória, previamente selecionados pelos

professores do programa, que poderão ser em forma de texto, livro digital interativo, vídeos de apresentação ou entrevista, objetos de aprendizagem etc. c) Também será aberto um fórum para debater questões referentes ao conteúdo, com questionamentos que possam obter dos participantes reflexões mais profundas, ou apenas para que possam expressar suas impressões a respeito do tema. Os participantes trarão para as discussões suas práticas como docentes e tutores, buscando refletir sobre elas à luz das referências apresentadas. d) Utilizando ferramentas e recursos próprios da educação a distância, como pesquisa, fóruns, apresentações, áudios e textos colaborativos, os participantes deverão realizar uma atividade para testar os conhecimentos adquiridos. O objetivo é que eles se expressem livremente.
Avaliação A avaliação será feita a partir da participação dos alunos nas atividades propostas e das “curtidas” atribuídas pelos colegas em participações compartilhadas com o grupo. No fim de cada módulo, será proposta uma autoavaliação para que o participante reflita sobre sua aprendizagem. A certificação final será dada aos participantes que cursarem todos os módulos com aproveitamento positivo.
Módulos do curso Módulo 1: Ambientação e perfil do tutor <i>on-line</i>. Conhecimentos da disciplina. Organização deste curso. Objetivos: Apresentar ao participante a proposta do curso e o plano de ensino. Apresentar o formato e o calendário do curso. Traçar um perfil dos participantes, por meio de uma ferramenta de pesquisa. Identificar, por meio de pesquisas já realizadas, o perfil do tutor <i>on-line</i>. Módulo 2: Educação a distância – modalidade de ensino. Objetivos: Descrever os modelos e teorias pedagógicas da educação a distância. Identificar os elementos da mediação didático-pedagógica. Reconhecer os métodos de preparação de materiais didáticos para cursos <i>on-line</i>. Analisar os processos de avaliação na modalidade a distância. Identificar os recursos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem. Módulo 3: Organização, planejamento e rotinas de trabalho. Objetivos: Reconhecer o significado de planejamento e o impacto que tem em nossa vida. Identificar os hábitos de pessoas organizadas que ajudam no planejamento. Classificar os benefícios da organização para o trabalho. Analisar as potencialidades de ferramentas para a organização do trabalho. Montar um plano de rotina de trabalho do tutor considerando um modelo de curso. Módulo 4: Comunicação escrita na educação a distância e atendimento ao aluno. Objetivos: Explicar a importância do diálogo pela linguagem escrita. Conceituar o termo “comunicação”, sua evolução histórica, sua ligação com a cultura e a

produção de sentido.

Identificar como ocorre a comunicação mediada por computador – a questão de afastamento no tempo e no espaço influencia o processo de ensino e aprendizagem virtual.

Debater sobre a importância da habilidade de se comunicar para as relações interpessoais, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Diferenciar as tecnologias digitais da comunicação.

Módulo 5: Atendimento ao aluno – *feedback*, uma importante ferramenta na comunicação.

Objetivos:

Apresentar o conceito de *feedback*, uma das ferramentas mais importantes do processo de comunicação.

Descrever os tipos de *feedback*.

Explicar as etapas para o planejamento do *feedback*.

Fonte: Rodrigues (2018).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação procurou investigar as competências necessárias ao professor-tutor que mais se destacam nas pesquisas acadêmicas, além da percepção do próprio tutor que atua no ensino superior de uma instituição particular de Curitiba, considerando as funções exercidas por esse profissional da educação. No caso do professor-tutor *on-line*, ele pode atuar em cursos ofertados totalmente a distância ou em cursos presenciais que oferecem parte da sua carga horária *on-line*.

Quando optou-se pela pesquisa exploratória, havia a intenção de uma aproximação pedagógica entre a pesquisadora e o assunto pesquisado, levando a um maior conhecimento sobre as competências do professor-tutor *on-line*. Assim, uma primeira investigação sobre a temática foi realizada por meio eletrônico, utilizando o Google Acadêmico, em busca de pesquisas empíricas em língua portuguesa sobre a temática. Ali, já se percebeu que havia poucas pesquisas disponíveis, o que motivou a aplicação de um questionário a 16 professores-tutores *on-line* de uma instituição de ensino superior de Curitiba, assim como a proposição de um curso de formação continuada, com base no resultado apontado pelos próprios participantes.

O problema de pesquisa que norteou o estudo surgiu da seguinte interrogação: quais são as competências necessárias ao professor-tutor na educação superior a distância? Pode-se dizer que a metodologia utilizada permitiu que ele fosse respondido, tendo a pesquisa exploratória do tipo investigativa colaborado para a análise dessas competências.

Como fundamentação teórica sobre educação e competências, utilizaram-se autores como Cortella (1999), Delors (2000), Brandão e Guimarães (2001), Dowbor (2001), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003), Hargreaves (2004), Gohn (2006), Gouveia (2007), Dias (2010), Almeida (2014), Itelvino (2015) e Ceitil (2016); sobre competência na formação docente e competência docente no ensino superior, Zabala (1998), Perrenoud (2000), Masetto (2003), Hargreaves (2004), Zabalza (2004) e Ferreira, Leittis Junior e Rodrigues (2016); e sobre competências e funções do tutor *on-line*, Moore (2002), Rodrigues (2002), Maia e Mattar (2007), Carvalho (2009), Behar, Schneider e Silva (2013), Schneider et al. (2013), Oliveira e Santos (2013), Filgueira (2014), Maia (2014), Mill (2014), Schneider (2014), Pires (2017),

Mendes et al. (2015), Santos (2016), Tenório, Costa e Tenório (2016), Saggiomo et al. (2017), entre outros.

Na busca por respostas para o problema que norteou esta dissertação, o objetivo geral foi **analisar as competências do professor-tutor na educação superior de uma instituição privada de Curitiba**, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Nesse contexto, a análise de dados revelou maior incidência, na questão **“atitude que considero importante”**, das seguintes: organização e planejamento, equilíbrio emocional e busca por atender melhor o aluno (comprometimento). Esse resultado revela uma preocupação dos tutores em entender as dificuldades do aluno e estar sempre disposto a motivá-lo, assim como estar preparado para fornecer mais exercícios, responder o mais rápido possível às mensagens de dúvidas dos alunos e considerar que a forma de comunicação com os alunos pode promover reações, até mesmo emocionais, de ânimo, tranquilidade, e dar a eles crédito pelas suas capacidades.

Já na questão **“atitude que considero ter”**, os principais destaques foram: comprometimento e assiduidade e busca por melhoria no desempenho (automotivação e liderança), apontando um perfil de tutor com engajamento que pode levar ao envolvimento do aluno, o que faz parte das relações de mediação no ambiente virtual e fortalece as interações sociais.

Por sua vez, na questão **“conhecimentos e habilidades que considera importantes”**, a maioria citou as seguintes categorias: conhecimento das rotinas de trabalho, conhecimento pleno da disciplina ministrada, comunicação e conhecimentos sobre educação a distância. Esse resultado indica uma preocupação em conhecer cada vez mais, para que seja possível a melhoria da qualidade do atendimento ao aluno, assim como o auxílio na interpretação das dúvidas, podendo agilizar o *feedback*, lembrando que atender a distância com a mesma qualidade do ensino presencial requer flexibilidade e criatividade no uso das ferramentas tecnológicas digitais *on-line* e linguagem escrita.

Na questão **“conhecimentos e habilidades que considera ter”**, tiveram destaque: conhecimento pleno da disciplina ministrada e relacionamento interpessoal. Nesse sentido, cabe lembrar que, no ambiente virtual, há interação entre os participantes, o que requer habilidades técnicas de interação virtual.

A partir dos resultados obtidos, conclui-se que há necessidade de desenvolver as seguintes competências no professor-tutor *on-line*: organização e

planejamento, equilíbrio emocional, conhecimento das rotinas de trabalho, comunicação e conhecimentos sobre educação a distância, todas consideradas importantes pelos participantes da pesquisa.

Complementarmente, para cumprir o segundo objetivo específico desta pesquisa, foi apresentada uma proposta de formação continuada dos professores-tutores, que irá suprir a demanda apontada pelos participantes, abrangendo as competências consideradas por eles essenciais, de forma a iniciar o ciclo de formação desses profissionais. A intenção é continuar o debate das competências, pois entende-se que, a cada nova turma de alunos e a cada semestre letivo, se pode identificar uma nova demanda para desenvolvimento de competências distintas, principalmente pensando que a educação a distância está apoiada no uso de recursos tecnológicos, que trazem novas experiências e conhecimentos. Além disso, o perfil dos alunos também muda, requisitando novas ações e experiências do tutor, gerando um ciclo contínuo na formação dele.

Importa destacar que, devido à dificuldade na interpretação das perguntas, houve confusão quanto à compreensão do conceito de atitudes e conhecimentos. No entanto, isso não atrapalhou a análise dos dados, apenas exigiu um pouco mais de cuidado na sua interpretação e classificação. O esclarecimento dos conceitos também deverá ser levado em conta na formação continuada dos tutores.

Considerando que o tutor é o profissional que acompanha e forma o aluno na educação a distância, podendo ser responsabilizado pelo seu desempenho, é fundamental que sejam identificadas as competências necessárias a ele, bem como possibilitar uma formação que as desenvolva. Portanto, tendo em vista a importância do tema desta pesquisa, sugerem-se futuros estudos envolvendo a formação continuada do professor-tutor *on-line*, para verificar a intensidade da produção e o enfoque das publicações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Garcia de; FREITAS, Maria do Carmo Duarte (Org.). **A escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Brasport, 2013.

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. Educação não formal, informal e formal, do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: OS DESAFIOS da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas. Londrina: SEED, 2014. (Cadernos PDE, v. 2).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BEHAR, Patricia Alejandra; SCHNEIDER, Dayse; SILVA, Ketia Kellen Araújo da. Competência dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 152-173.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1998b. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2561-27-abril-1998-400794-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 301, de 7 de abril de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Regulamentação da EaD no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 2001c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre as disciplinas semipresenciais em cursos superiores presenciais. **Diário Oficial da União**, 11 dez. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 4.361, de 29 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 1, de 10 de janeiro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2012/portaria_normativa_n40.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC, 2007e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 10, de 12 de julho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Decreto n. 9.005, de 14 de março de 2017. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9005.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2017c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CARVALHO, Mario Cesar dos Santos de. **Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em administração da EA/UFRGS**. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29974>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CEITIL, Mário. **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Silabo, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2000.

COIMBRA, Renan Marcelo Alves. **Classe social, renda, escolaridade e desigualdade de saúde no Brasil**. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1999.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAMASCENO, Renan. Darcy Ribeiro estava certo: educação é o caminho para reduzir a criminalidade. **Em.com.br**, Política, 15 jan. 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/01/15/interna_politica,839547/darcy-ribeiro-estava-certo-educacao-e-o-caminho-para-reduzir-crime.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DELORS, Jacques Delors. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2000.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Jacques Lima; LEITTIS JUNIOR, Artur; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins. Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no ensino médio. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 24, p. 502-513, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1144>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

FILGUEIRA, Sérgio Silva et al. Um estudo das competências dos tutores de educação a distância na REDE E-TEC BRASIL. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014, São Carlos. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2014.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. esp., p. 183-196, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

GARCIA, Joyce Cordeiro Heindyk. **O uso das tecnologias pelos professores correntes no município de Curitiba**. Curitiba: [s.n.], 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 47 p. 333-361, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

GOUVEIA, João. Competências: moda ou inevitabilidade? **Saber (e) educar**, Porto, n. 12, p. 31-58. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/713/2/SeE12CompetenciasGouveia.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARZING, Anne-Wil; ALAKANGAS, Satu. Google Scholar, Scopus and the web of science: a longitudinal and cross-disciplinary comparison. **Scientometrics**, v. 106, n. 2, p. 787-804, 2016.

HICKS, Margareth. **Positioning the professional practice of academic development**: an institutional case study. Adelaide: University of South Australia, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo da educação superior 2016**: principais resultados. Brasília, DF: MEC/INEP, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

ITELVINO, Lucimar da Silva. **Empreendedor social**: entre a educação formal, informal e não formal. 2015. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

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

KÖRBES, Cleci. **Educação não-formal e informal em ciência e tecnologia**: divulgação científica e formação de opinião sobre reprodução assistida e seus desdobramentos na Folha de S. Paulo. 2008. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LE BOTERF, Guy. **Développer la compétence des professionnels**. Paris: Éditions d'Organisation, 2003.

_____. **Repenser la competence**: pour dépasser les idées reçues: 15 propositions. 4. ed. Paris: Eyrolles, 2008.

MAIA, Anneliese Migosky. **Proposta de um programa de capacitação por competências para a tutoria a distância**. 2014. 256f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATIAS, Lisandra. Bacharelado, licenciatura ou tecnológico? **Guia do Estudante**, Por dentro das profissões, 8 mar. 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/bacharelado-licenciatura-ou-tecnologico/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MENDES, Noélia Teixeira et al. As competências socioafetivas aceitação e honradez segundo a percepção de tutores a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 18, n. 1, p. 129-143, jan. 2015. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13804>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 25-42.

MINEIRO, Hélvia Moreira. **Formação de tutor**: um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MOORE, Michael. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-14, ago. 2002.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**: novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Os desafios de educar com qualidade**: novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Tutoria em EAD**: uma nova visão. Curitiba: Intersaberes, 2014.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. A educação a distância e a formação de professores. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.1-17, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SANTOS, Lázaro. Tutoria em educação a distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 203-223, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7642&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris, 1998.

_____. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLEY, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PIRES, Marica Regina. **As competências do professor da educação a distância**. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

RODRIGUES, Ricardo Carvalho. **Educação a distância em cursos presenciais do ensino superior: uma análise de estratégias pedagógicas não presenciais**. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

SAGGIOMO, Leandro da Silva et al. Formação continuada em educação a distância: ação e reflexão sobre as competências do professor tutor. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 15, n. 1, p. 200-216, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1025>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SALVUCCI, Mara; LISBOA, Marcos J. A.; MENDES, Nelson C. Educação a distância no Brasil: fundamentos legais e implementação. **RBAAD - Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 11, p. 50-62, 2012.

SANTOS, Maria das Graças Freitas. Competências socioafetivas na visão dos tutores e seus desafios. **Unisanta Humanitas**, Santos, v. 5, n. 1, p. 105-120, 2016.

Disponível em: <<http://ojs.unisantabr/index.php/hum/article/view/673>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SCHNEIDER, Daisy. **MP-CompEAD**: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância. 2014. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SCHNEIDER, Daisy et al. Competências na tutoria em educação a distância. In: EDUCAÇÃO a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 60-73.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. In: REUNIÃO DA ANPED, 18., 1995, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 1995.

SOUZA, Carlos Alberto de et al. Tutoria na educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais...** [S.l.]: Abed, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-tc-c2.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

TARDIF, Maurice. **Elements pour une théorie de la pratique éducative**: actions et saviors en education. In: GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'hammed; TARDIF, Maurice (Org.). **Le savoir des enseignants**. Montréal: Les Éditions Logiques, 1993. p. 23-47.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TECCHIO, Edvandro Luiz et al. Competências fundamentais ao tutor de ensino a distância. **Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu**, v. 6, n. 21, out. 2009. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/122>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

TENÓRIO, André; COSTA, Maria de Fátima Araújo; TENÓRIO, Thaís. A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 15, p. 11-21, 2016. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2016/01_Influencia_da_competencia.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

TENÓRIO, André; GAMA, Cláudio Oliveira da; TENÓRIO, Thaís. Percepções de tutores sobre as competências comportamentais. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 142-169, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/273>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

TENÓRIO, André et al. Competências pedagógicas e socioafetivas de tutores a distância na percepção de alunos. **Revista EDaPECI**, Maceió, v. 14, n. 3, p. 522-544, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3279>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

VELLOSO, Braian; MILL, Daniel. Organização do trabalho docente na educação a distância: implicações da polidocência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016, São Paulo. **Anais...** São Carlos: EnPED, 2016. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2005/455>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

VILAS BÔAS, Bruno. Na retomada, renda da classe “A” sobe 6 vezes mais depressa. **Valor Econômico**, Brasil, 12 set. 2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/5115278/na-retomada-renda-da-classe-sobe-6-vezes-mais-depressa>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ON-LINE E QUESTIONÁRIO

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente de um estudo denominado **COMPETÊNCIAS DOCENTES DO PROFESSOR TUTOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA COMO PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA**, cujo objetivo é analisar as competências do professor tutor da educação superior a distância.

O resultado da pesquisa levará a uma proposta de curso de formação continuada online ao professor tutor do ensino superior a distância e, uma vez implementado, esse projeto possibilitará que todos participem.

A aplicação do questionário será feita através do Google Form, sendo esta uma ferramenta eletrônica e a distância, no formato pesquisa anônima. Portanto, não possibilitará a identificação dos pesquisados. Nesse sentido entendo que não haverá nenhum tipo de risco ao participante. Sua privacidade será respeitada. Mesmo assim, poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Lucilene Marques Martins Rodrigues, aluna do Programa de Mestrado em Educação e Novas Tecnologia da UNINTER e com os quais poderá manter contato pelos telefones (41) 9 9812-6051.

É assegurado o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNINTER sob o parecer nº: 80120517.0.0000.5573, cujo contato para verificação poderá ser realizado pelo telefone 3311-5926.

Tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Obrigada.

***Obrigatório**

1. Sim, li e foi me esclarecido todos os termos acima. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Aceito participar da pesquisa

☐ Não aceito participar da pesquisa *Pare de preencher este formulário.*

DADOS PESSOAIS

2. Gênero: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Não quero informar

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

3. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ de 22 a 30 anos
☐ de 31 a 40 anos
☐ de 41 a 50 anos
☐ de 51 a 60 anos
☐ 61 anos ou mais

4. Tempo de docência no Ensino Superior: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 1 ano
☐ de 1 a 5 anos
☐ de 6 a 15 anos
☐ de 16 a 25 anos
☐ acima de 25 anos

5. Curso em que atua: *

6. Tempo de atuação na função de tutoria: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ até 1 ano
☐ de 1 a 2 anos
☐ de 2 a 3 anos
☐ de 3 a 4 anos
☐ acima de 4 anos

7. Participou de cursos de formação para exercer a função de tutor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

8. Se sim, quais?

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

9. Participou de algum curso sobre Educação a Distância? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

10. Se sim, quais?

ATITUDE - o que sustenta os comportamentos das pessoas.

11. Você considera que a sua ATITUDE enquanto exerce a função de tutoria pode causar algum impacto no resultado da aprendizagem do aluno na EaD? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não☐ Talvez

12. Por que? *

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

13. Em sua opinião, qual é o grau de importância de cada ATITUDE descrita na tabela abaixo na realização das atividades de tutoria em cursos a distância considerando a aprendizagem do aluno? Marque a resposta, considerando: *

- 1 - Não é importante**
2 - Pouco importante
3 - Importante
4 - Muito importante
5 - Extremamente importante

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Organização e Planejamento: forte impulso para a realização. Capacidade para perseguir os objetivos por conta própria, com energia e persistência	☐	☐	☐	☐	☐
Pró-atividade: capacidade de oferecer soluções e ideias novas por iniciativa própria, antecipando-se a possíveis problemas que poderão surgir, disposição para iniciar e manter ações que irão alterar o ambiente;	☐	☐	☐	☐	☐
Automotivação: forte impulso para a realização. Capacidade para perseguir os objetivos por conta própria, com energia e persistência;	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidade de análise e síntese: capacidade para analisar cada parte do processo, reunindo-as, combinando-as de forma a chegar a uma visão geral e concisa do todo;	☐	☐	☐	☐	☐
Empatia: capacidade para tratar as pessoas de acordo com suas reações emocionais e perceber as necessidades alheias, tentando identificar-se com a mesma, sentir o que ela sente;	☐	☐	☐	☐	☐
Equilíbrio emocional: capacidade para manter o bom humor, não sofrendo alterações bruscas devido ao surgimento de situações adversas;	☐	☐	☐	☐	☐
Flexibilidade: capacidade para adaptar-se rapidamente a variações na realização ou surgimento de novas atividades; maleabilidade de espírito para se dedicar a vários estudos ou ocupações;	☐	☐	☐	☐	☐
Comprometimento e assiduidade: capacidade para estar sempre presente, apegado ao trabalho, disponibilizando todo o seu potencial em prol do alcance dos objetivos e metas do curso, colaborando, dando suporte, com total dedicação;	☐	☐	☐	☐	☐

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

	1	2	3	4	5
Liderança: capacidade para inspirar, fazer com que os outros a trabalhem com insistência, visando realizar tarefas importantes;	☐	☐	☐	☐	☐
Criatividade: capacidade para sugerir novas maneiras para realização das tarefas, para resolver problemas de maneira inovadora, para maximizar o uso dos recursos disponíveis.	☐	☐	☐	☐	☐

14. Preencha a tabela a seguir, classificando as ATITUDES que você tem e desempenha na função de tutoria online, considerando: *

- 1 - Não tenho**
2 - Tenho um pouco
3 - Tenho
4 - Tenho muito
5 - Sou extremamente competente

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Organização e Planejamento	☐	☐	☐	☐	☐
Pró-atividade	☐	☐	☐	☐	☐
Auto-motivação	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidade de análise e síntese	☐	☐	☐	☐	☐
Empatia	☐	☐	☐	☐	☐
Equilíbrio emocional	☐	☐	☐	☐	☐
Flexibilidade	☐	☐	☐	☐	☐
Comprometimento e assiduidade	☐	☐	☐	☐	☐
Liderança	☐	☐	☐	☐	☐
Criatividade	☐	☐	☐	☐	☐

15. Que outras ATITUDES você acha importante ter para exercer a função de tutoria online? *

16. Que outras ATITUDES você considera ter? *

CONHECIMENTO - o que precisamos saber para desempenhar uma tarefa/ HABILIDADE - demonstração de talento particular

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

na prática

17. Você considera que o seu CONHECIMENTO enquanto professor/tutor especialista pode contribuir com o resultado da aprendizagem do aluno na EaD? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

18. Por que? *

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

19. Em sua opinião, qual é o grau de importância de cada CONHECIMENTO/HABILIDADE na realização das atividades de tutoria online? Preencha a tabela a seguir, considerando: *

- 1 - Não é importante**
2 - Pouco importante
3 - Importante
4 - Muito importante
5 - Extremamente importante

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Conhecimento das rotinas de trabalho: conhecimento de como devem ser realizadas as atividades no processo de tutoria;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento em informática básica, ambiente virtual de ensino-aprendizagem: conhecimento, capacidade de operacionalização de softwares, ferramentas de buscas pela internet e das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de ensino-aprendizagem;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento pleno da disciplina ministrada: conhecimento, capacidade de entendimento do conteúdo da disciplina que será ministrada;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre educação a distância, sobre o curso (disciplina): conhecimento e capacidade para entender os fundamentos, estruturas e metodologias referentes a educação a distância, compartilhando a filosofia da mesma;	☐	☐	☐	☐	☐
Relacionamentos interpessoais: capacidade, competência para administrar relacionamentos e criar redes. Capacidade de encontrar pontos em comum e cultivar afinidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicação (oral/escrita): capacidade de receber e transmitir informações de forma clara, concisa e pertinente no ambiente de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalho em equipe: capacidade para trocar informações, conhecimentos, com o intuito de agilizar o cumprimento de metas e o alcance de objetivos compartilhados.	☐	☐	☐	☐	☐

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

20. Preencha a tabela abaixo, classificando os CONHECIMENTOS/HABILIDADES que você tem e desempenha na função de tutoria online, considerando: *

- 1 - Não tenho**
2 - Tenho um pouco
3 - Tenho
4 - Tenho muito
5 - Sou extremamente competente

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Conhecimento das rotinas de trabalho	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento em informática básica, ambiente virtual de ensino-aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento pleno da disciplina ministrada	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre educação a distância, sobre o curso (disciplina)	☐	☐	☐	☐	☐
Relacionamentos interpessoais	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicação (oral/escrita)	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalho em equipe	☐	☐	☐	☐	☐

21. Que outros CONHECIMENTOS e HABILIDADES você acha importante ter para exercer a função de tutoria online? *

22. Que outros CONHECIMENTOS e HABILIDADES você considera ter? *

FUNÇÃO - papel a desempenhar

23. Você considera que as FUNÇÕES que executa durante a atividade de tutoria são suficientes para atingir um bom resultado na aprendizagem do aluno na EAD? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

24. Por que? *

25. Em sua opinião, qual é o grau de importância de cada FUNÇÃO na realização das atividades de tutoria online? Preencha a tabela abaixo, considerando: *

- 1 - Não é importante
 2 - Pouco importante
 3 - Importante
 4 - Muito importante
 5 - Extremamente importante

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Gerenciais: compostas por atividades que desencadeiem ações eficientes relacionadas, principalmente, a questões administrativas de gerenciamento do curso;	☐	☐	☐	☐	☐
Sociais: compostas pelo processo comunicativo entre professor e aprendiz;	☐	☐	☐	☐	☐
Pedagógicas: compostas por tudo o que é realizado para apoiar o processo de aprendizagem do estudante ou de seu grupo;	☐	☐	☐	☐	☐
Técnicas: compostas por amplo domínio tecnológico e fluxo de aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐

26. Preencha a tabela a seguir, classificando as FUNÇÕES que você tem e desempenha na tutoria online. Preencha a tabela abaixo, considerando: *

- 1 - Não desempenho
 2 - Desempenho pouco
 3 - Desempenho regularmente
 4 - Desempenho muito
 5 - Desempenho intensamente

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Gerenciais	☐	☐	☐	☐	☐
Sociais	☐	☐	☐	☐	☐
Pedagógicas	☐	☐	☐	☐	☐
Técnicas	☐	☐	☐	☐	☐

27/04/2018

QUESTIONÁRIO PARA APLICAR AO PROFESSOR TUTOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

27. Faça um comentário sobre a sua percepção geral a respeito das FUNÇÕES de tutoria: *

28. Quais COMPETÊNCIAS você acha essencial ter, para atuar como professor tutor? *

Powered by
 Google Forms

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES DOCENTES DO PROFESSOR TUTOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Pesquisador: LUCILENE MARQUES MARTINS RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80120517.0.0000.5573

Instituição Proponente: Centro Universitario Internacional UNINTER

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.425.300

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta de forma clara e concisa seus referenciais teóricos, objetivos e metodologias que serão aplicadas. De fundamental importância para o professor que atua na EAD no que se refere à sua formação.

Objetivo da Pesquisa:

A situação de maior atenção se deve ao fato de que o pesquisador (no título da pesquisa e nos objetivos) propõe um curso de formação continuada para professores que atuam na EAD conforme descrito "Descrever um modelo de formação continuada online para que professores do Ensino Superior desenvolvam os saberes docentes necessários ao professor tutor" mas que, no entanto, não o menciona na parte da descrição metodológica. Nesse caso, há necessidade de reformular ambos, título e objetivos, no caso da não realização deste item ou, acrescentar na metodologia, como pretende contribuir nesse sentido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em riscos, no TCLE, sugiro colocar que pode haver constrangimento em responder algumas perguntas do questionário.

Questionamento pessoal: embora seja em anonimato, a identificação do tempo de função na tutoria, bem como idade e gênero, não pode auxiliar na identificação do participante, gerando constrangimento ao responder o questionário e criar um viés na pesquisa? São apenas 18

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

CEP: 80.510-030

E-mail: etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 2.425.300

respondentes de apenas uma IES. Atentar na hora de apresentar os dados para evitar esta situação. Tais riscos devem ser explicitados no texto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa altamente relevante e muito bem elaborada. Referencial teórico pertinente ao tema e objetivos claros, salvo na questão em que se propõe a elaborar um curso de formação continuada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Toda documentação apresentada está de acordo, inclusive o TCLE (muito bem escrito). Os pesquisadores apresentam o TERMO DE ASSENTIMENTO. Irão realizar pesquisa com menores de idade? Com qual objetivo? Há tutores de curso menores de idade? De acordo com a Resolução 466/12 CNS, o TALE seria apenas para menores de 18 anos

Adicionalmente, há comprometimento da pesquisadora com o envio do termo "CONCORDÂNCIA DO SERVIÇO ENVOLVIDO" assinado pela IES (FAE) após aprovação pelo CEP.

Recomendações:

Na questão 05 e 10 do questionário, sugiro a seguinte que a questão seja reformulada brevemente como, por exemplo, "Além das atitudes/conhecimentos listados na tabela acima, que outras atitudes/conhecimentos você considera ter?"

Não ficou claro se nas questões onde o respondente por marcar a respostas TALVEZ, a situação de justificativa, indicada pelo termo "PORQUE", se remete somente ao TALVEZ ou se pode ser atribuído às respostas "SIM" e "NÃO". Isto não causa impedimento ético, mas sugiro explicitar (talvez a formatação do documento não tenha deixado isto claro).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se que, há grande relevância na pesquisa, porém, há necessidade de adequação da metodologia em relação à explicação de que, se houver, como serão este curso de formação docente. As demais considerações estão nos outros itens supracitados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Internacional Uninter, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da Pesquisa. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino

Endereço: Rua Treze de Maio, 538	
Bairro: São Francisco	CEP: 80.510-030
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3311-5926	E-mail: etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 2.425.300

dos conhecimentos obtidos.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à 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_1017194.pdf	20/11/2017 10:58:46		Aceito
Outros	Curriculo_Lucilene.pdf	20/11/2017 10:56:21	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	07TCLE.pdf	20/11/2017 10:54:49	LUCILENE MARQUES MARTINS RODRIGUES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Prof_Ivo_Both.pdf	19/11/2017 22:02:54	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/11/2017 21:59:22	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	LucileneQuestionarioOK.pdf	19/11/2017 11:58:12	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	11termo_responsabilidade.pdf	19/11/2017 11:45:13	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	10termo_confidencialidade_dos_dados.pdf	19/11/2017 11:44:11	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	09termo_assentimento.pdf	19/11/2017 11:42:32	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	08Elementos_Protocolo_Pesquisa_Comite_Etica.pdf	19/11/2017 11:41:57	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	06declaracao_de_uso_especifico.pdf	19/11/2017 11:34:47	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	05declaracao_tomar_publico.pdf	19/11/2017	LUCILENE	Aceito

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

CEP: 80.510-030

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

E-mail: etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 2.425.300

Outros	05declaracao_tomar_publico.pdf	11:34:22	MARTINS RODRIGUES	Aceito
Outros	04concordancia_servico_envolvido.pdf	19/11/2017 11:33:33	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	03carta_coordenador.pdf	19/11/2017 11:32:59	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	04concordancia_do_servico_envolvido_cartaFAE.pdf	19/11/2017 11:31:47	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Outros	02analise_merito.pdf	19/11/2017 11:30:00	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	01Folha_rosto.pdf	19/11/2017 11:27:42	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/11/2017 11:20:50	LUCILENE MARQUES MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 08 de Dezembro de 2017

Assinado por:

Desiré Luciane Dominschek Lima
(Coordenador)

Endereço: Rua Treze de Maio, 538

Bairro: São Francisco

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3311-5926

CEP: 80.510-030

E-mail: etica@uninter.com