

TUTORIA VIRTUAL E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE

Priscila Menarin Cesário¹, Daniel Mill²

¹UFSCar/Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, primenarim@gmail.com

²UFSCar/Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, mill.ufscar@gmail.com

Resumo – A presente proposta de pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, tem por objetivo analisar como se desenvolve a aprendizagem da docência virtual sob a ótica da proposta de formação institucional das IES e da prática dos tutores virtuais. Para isso, caracterizar-se-á a proposta de docência virtual no modelo pedagógico das IES; apontar-se-á os saberes necessários ao tutor virtual presentes nos cursos de formação, nos editais de seleção e na lei de bolsas; mapear-se-á os saberes e competências adquiridos pelo tutor virtual ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial presentes em sua prática pedagógica e analisar-se-á possíveis desafios, dificuldades e estratégias decorrentes da proposta de formação institucional para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual. O foco desse estudo é dialogar com questões referentes a aprendizagem da docência e o processo de desenvolvimento profissional, uma vez que os amplos estudos dessa temática contribuirão para compreender os processos de formação docente em EaD. Para isso, o projeto de pesquisa tem o intuito de analisar como se desenvolve a aprendizagem da docência virtual em quatro instituições federais vinculadas à UAB. Os resultados parciais demonstram fragilidade em relação à docência virtual carecendo de clareza qual deve ser a formação mais adequada exigida para tal, interferindo diretamente na aprendizagem e formação dos tutores virtuais.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência, Formação de Professores e Educação a Distância.

Abstract – The research proposed, qualitative and quantitative natures, aims to examine how to develop virtual learning teaching from the perspective of the proposed institutional training of HEI and practice of virtual tutors. To do so, the proposed virtual pedagogical model of teaching in HEIs will be characterized; will be shown the required knowledge a tutor must have based on virtual training courses, selection edicts and in the law of scholarship; will map knowledges and skills acquired by the virtual tutor throughout their educational experience in distance education and classroom education present in their practice and analyze possible challenges, difficulties and strategies arising from the institutional training propose for development of virtual learning teaching. This study's focus is to engage with issues of teaching learning and the professional development process,

since large studies of this topic will help to understand the processes of teacher formation in distance education. For this, the research project aims to examine how the virtual learning teaching develops in four federal institutions linked to UAB. Partial results demonstrate weakness in relation to virtual teaching lacking of clarity on which should be the most appropriate training required for such, directly interfering with learning and training of virtual tutors.

Keywords: Learning Teaching, Teacher Education and Distance Education

1. O problema da pesquisa e as justificativas para o seu estudo

Hoje ao falarmos sobre educação fica impossível não falar sobre Educação a Distância (EaD), uma vez que esta é uma modalidade de ensino que vem crescendo e proporcionando a democratização da educação a um maior número de pessoas, em tempos e espaços diferentes e com maior interatividade devido aos avanços tecnológicos. O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) contribuiu com o crescimento significativo da EaD possibilitando levar a formação e conhecimentos a pessoas antes limitadas temporal e espacialmente. Além disso, possibilitou inovações na prática pedagógica que antes era composta apenas por livros e troca de correspondências entre professores e alunos, e consequentemente a incorporação de novas teorias educacionais (RIBEIRO, OLIVEIRA e MILL, 2009).

A docência na EaD necessita saberes específicos, pois possui particularidades e especificidades em relação à organização do fazer docente. Na EaD cada parte do trabalho docente é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles (professores, tutores e projetistas educacionais), trabalho esse chamado de polidocência (MILL, 2010). O conceito de polidocência se refere ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD (MILL, 2010).

Frente a essa nova realidade surge a essa necessidade de uma maior investigação a respeito da formação docente para a docência virtual e pensando em suas particularidades se faz necessário compreender quais são os saberes docentes para a modalidade a distância, bem como onde e de que forma o docente virtual adquire esses saberes. Para isso, caracterizar-se-á a proposta de docência virtual no modelo pedagógico das IES; apontar-se-á os saberes necessários ao tutor virtual presentes nos cursos de formação, nos editais de seleção e na lei de bolsas; mapear-se-á os saberes e competências adquiridos pelo tutor virtual ao longo da sua experiência pedagógica na EaD e no ensino presencial presentes em sua prática pedagógica e analisar-se-á possíveis desafios, dificuldades e estratégias decorrentes da proposta de formação institucional para o desenvolvimento da aprendizagem da docência virtual.

2. Formação de professores, docência e educação a distância

Um dos grandes desafios enfrentados atualmente é a formação de professores para atuar na modalidade de ensino a distância, uma vez que esta possui suas particularidades. Dentre elas está a relação da organização do trabalho docente que ocorre de forma coletiva, cooperativa e de maneira fragmentada, ou seja, cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente ou a um grupo deles (professores, tutores e projetistas educacionais), trabalho esse chamado de polidocência (Mill, 2010). O conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD (MILL, 2010). Em contrapartida, essa organização fragmentada do trabalho pedagógico da EaD acarreta algumas implicações como, por exemplo, o distanciamento do trabalho individual na qual o trabalhador tem controle de todas as etapas do seu fazer.

De acordo com Mill (2010) a prática docente na EaD por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao uso das tecnologias. Segundo, Oliveira et al. (2012) a literatura indica que, além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um professor na EaD tem de mobilizar saberes tais como domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar em equipe.

De acordo com Valente (2010), considerando a necessidade de investigar os saberes e conhecimentos necessários à atuação docente na EaD, surge o desafio da educação de um modo geral, e em particular da EaD, em relação ao desenvolvimento de diferentes abordagens pedagógicas nessa modalidade de ensino, contemplando tanto a transmissão de informação quanto a construção de conhecimento. A partir disso, há cada vez mais a necessidade de professores qualificados para o fazer docente nessa modalidade de ensino. Nessa direção Nóvoa (2009) aponta que os novos modos de profissão docente implicam no reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe e da intervenção conjunta nos projetos educativos. Assim, o exercício da profissão docente organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática.

Em relação aos saberes docentes Tardif (2000) afirma que os conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Isso porque são construídos ao longo da trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização; não tem uma única fonte, mas se compõe da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence); são conhecimentos das disciplinas, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações, nas práticas concretas; são subjetivos porque incorporados, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca. Em contrapartida, na EaD é preciso se atentar ao

fato de que maneiras um docente se constitui docente sendo que em sua formação ele não vivenciou práticas da mesma, uma vez que uma das fontes de aprendizagem dos conhecimentos necessários para que o professor exerça sua prática de ensino é a prática cotidiana, pois segundo Tardif (2002) ela também é geradora de saberes.

Ribeiro; Oliveira e Mill (2009) destacam que os conhecimentos que formam a base da docência na modalidade presencial parecem ser os mesmos que fundamentam a EaD. Entretanto, Kenski (1998), afirma a necessidade de prováveis conhecimentos adicionais para possibilitar o efetivo exercício da docência virtual. Nesse sentido, segundo Oliveira et al. (2012) a docência em EaD está baseada na construção de novos conhecimentos que, incorporados à base de conhecimento docente, contribuem para uma prática pedagógica de sucesso. Assim, ser professor na EaD requer apropriação de novos conhecimentos para evidenciar sua capacidade de inovação e sua disponibilidade para novas aprendizagens.

Levando em consideração as especificidades da docência presencial com a docência na EaD, Mill (2010) afirma que atualmente experimentamos um tipo de trabalho “polidocente” tendo em vista que a “unidocência” do ensino presencial no qual o professor é responsável por todo o processo de desenvolvimento da disciplina, na EaD essa responsabilidade é distribuída. De acordo com Ribeiro; Mill; Oliveira (2009) há experiências em que os docentes responsáveis pelas disciplinas exercem ações desempenhadas por diferentes profissionais com nenhum ou pouco contato entre eles, e contextos em que há colaboração entre o professor-conteudista e o tutor.

Segundo Oliveira et al. (2012, p.4) cada modalidade tem suas características, mas tanto na educação presencial quanto na EaD é preciso buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente. E esses conhecimentos adicionais juntam-se aos outros e juntos compõem um conhecimento pedagógico do conteúdo específico à EaD que dará origem a uma nova identidade docente. Essa nova identidade não deve ser entendida como uma negação de toda experiência anterior, de todo conhecimento construído pelo professor, mas como o resultando de todo o processo. De acordo com Mill (2010) a prática docente na EaD, por ser realizada em espaços não definidos e em tempos nem sempre determinados, coloca o trabalho docente frente a uma série de desafios que devem ser superados, não apenas em relação ao domínio do conteúdo, mas também àqueles ligados ao uso das tecnologias. Nesse sentido, Ferenc e Mizukami (2005) advertem a necessidade de estudos que busquem e indaguem o processo de aprendizagem docente ao longo de sua trajetória de vida e como adquirem conhecimentos

3. Contexto do estudo e procedimentos metodológicos

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta investigação é de natureza qualitativa. Essa abordagem foi escolhida por contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BIKLEN; BOGDAN, 1994). Entretanto, foram explorados os benefícios das análises quantitativas na coleta de dados a fim de complementar a investigação qualitativa.

Essa pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental (os editais de seleção, o modelo pedagógico e legislação), questionário online e entrevistas. A escolha pela análise documental deve-se ao fato da mesma ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Por isso, a análise documental foi complementada com aplicação de questionários, através do software LimeSurvey e entrevistas com todos os tutores virtuais dos cursos de Pedagogia e/ou licenciaturas das IES participantes.

Para a realização dessa pesquisa foram enviados convites para onze instituições de Educação Superior que oferecem cursos de graduação em Pedagogia e/ou licenciaturas na modalidade a distância e que fazem parte do sistema UAB a fim de convidar seus respectivos tutores virtuais para um questionário online. Destas onze instituições selecionou-se as cinco IES que obtiveram um maior número de participantes no questionário da nossa pesquisa para fazer a análise dos dados. A fim de complementar a coleta de dados realizou-se um levantamento dos editais de seleção de tutores virtuais dos cursos de Pedagogia e/ou licenciatura nos sites de cada uma das cinco instituições participantes.

No próprio questionário solicitou-se a disponibilidade do tutor para uma entrevista semiestruturada para tirar possíveis dúvidas e fazer um aprofundamento nos dados. Dentre os que se disponibilizaram para a entrevista foram selecionados 3 tutores de cada instituição com base nos seguintes critérios: ter mais de 3 anos de experiência como tutor virtual e como docente presencial. Para complementar as informações relacionadas ao modelo pedagógico de cada IES foram feitas entrevistas semiestruturada com os coordenadores dos cursos de Pedagogia e/ou licenciatura de cada IES.

Todas as entrevistas foram agendadas via e-mail e telefone e realizadas, de acordo com a disponibilidade do participante, pessoal e virtualmente. Além disso, as falas dos entrevistados foram gravadas e, transcritas para auxiliar na análise e os dados coletados nos questionários estão sendo analisados com o auxílio de um programa de banco de dados. De acordo com os dados obtidos serão escolhidas as categorias de análise com base em cada um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

Portanto, o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados possibilitará, por meio da triangulação, analisar o desenvolvimento da aprendizagem da docência sob diferentes perspectivas possibilitando a validação dessa pesquisa.

4. Resultados parciais

O número total de tutores virtuais participantes dessa pesquisa somam 490 participantes das cinco Instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas sendo que a IES 1 e IES 2 tiveram 194 participantes cada uma (39,59%), a IES 3 com 55 (11,22%), a IES 4 com 29 (5,92%) e a IES 5 com 18 participantes (3,67%).

Os resultados obtidos até o momento referem-se apenas à uma parte da análise do questionário aplicado com os tutores virtuais de cinco IES. A partir da análise feita até o momento é possível descrever o perfil pessoal e profissional dos tutores virtuais das cinco instituições participantes, as características e os saberes presentes nos cursos de formação para a tutoria virtual.

4.1 Perfil pessoal dos tutores virtuais

Na Tabela 1 é possível observar que a maioria dos tutores virtuais participantes são do sexo feminino (68,57%) e na Tabela 2 a maioria se encontra na faixa etária dos 31 a 40 anos (43,06). Isso demonstra que a maioria dos tutores virtuais necessitam de conhecimentos específicos acerca do uso das tecnologias, já que não foram nascidos em um período de imersão tecnológica. Dessa forma, necessitam de uma formação que preencha a lacuna desses saberes (PRENSKI, 2001)

TABELA 1- Sexo dos participantes

| Sexo | % de tutores virtuais |
|-------------|------------------------------|
| Feminino | 68,57 |
| Masculino | 31,43 |

TABELA 2- Faixa etária dos participantes

| Faixa etária | % de tutores virtuais |
|---------------------|------------------------------|
| Menos de 25 anos | 3,27 |
| 25 a 30 anos | 24,69 |
| 31 a 40 anos | 43,06 |
| 41 a 50 anos | 19,39 |
| Mais de 50 anos | 9,59 |

4.2 Perfil profissional dos tutores virtuais

Em relação à formação dos tutores virtuais nota-se que a maioria deles (45,51%) possuem como formação mais atual o mestrado e 34,08% têm especialização (Figura 1). Destes, 84,90% já atuou na educação presencial e 30,41% têm mais de 10 anos de experiência como docente na educação presencial (Figura 2). Isso se confirma na maioria dos editais de seleção para a tutoria virtual que têm exigido além da formação na área, uma pós-graduação concluída ou em andamento, bem como experiência de no mínimo um ano na educação presencial. Na Tabela 3 percebe-se que a maioria dos tutores virtuais podem ser considerados experientes, pois possuem mais de 3 anos na docência virtual que corresponde a fase de estabilização, ou seja, é uma fase acompanhada de um sentimento de competência pedagógica crescente. (HUBERMAN, 1995)

FIGURA 1-Percentual de tutores virtuais por titulação

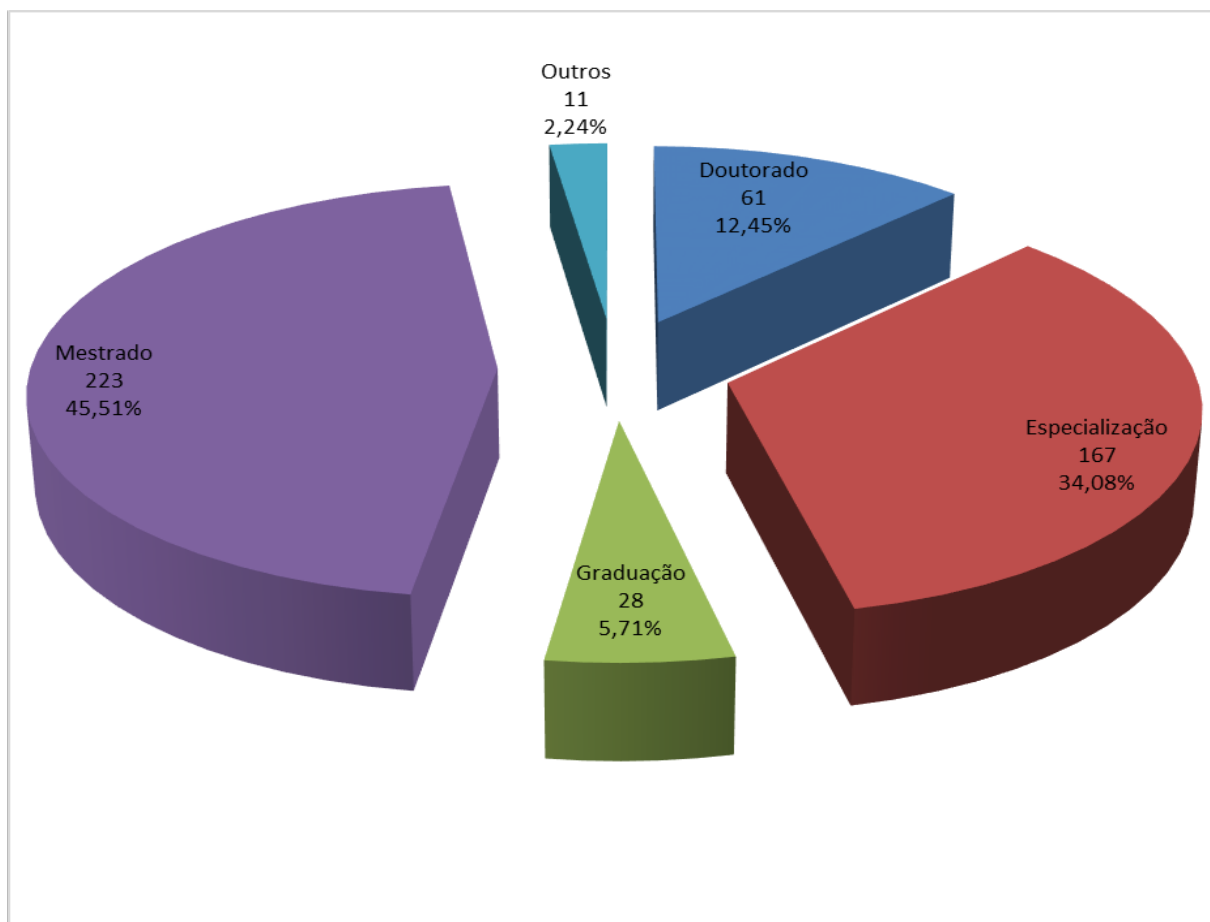


FIGURA 2- Percentual de tutores com experiência na educação presencial.

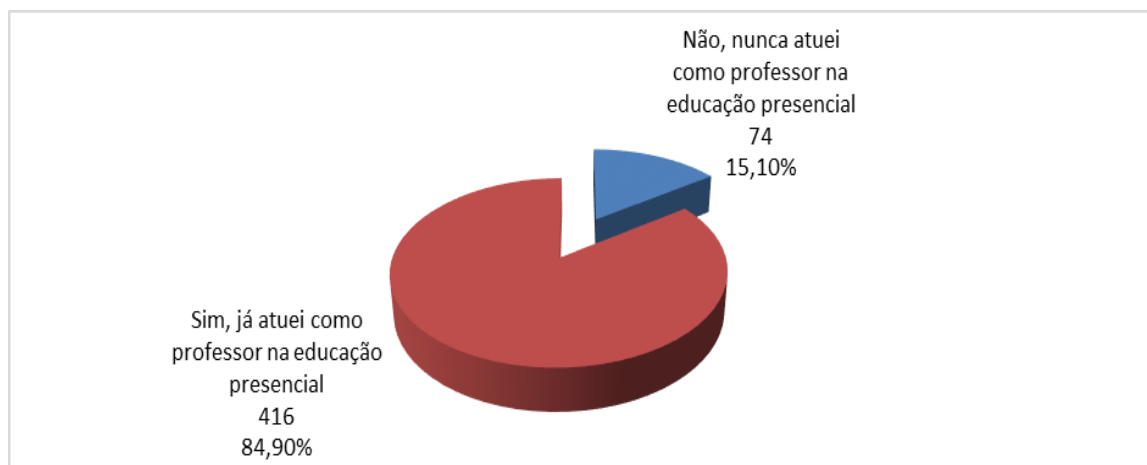


TABELA 3- Número de tutores virtuais com experiência na tutoria virtual

| Tempo de experiência como tutor virtual | Nº de tutores virtuais |
|---|------------------------|
| Entre 1,5 e 2 anos (ou já concluiu de 3 a 5 ofertas, mesmo sem regularidade) | 81 |
| Entre 2,5 e 3 anos (ou já concluiu a oferta de 5 ou mais disciplinas na EaD) | 54 |
| Entre 6 meses e 1 ano (ou concluiu a oferta de 2 ou mais disciplinas no período de um ano) | 90 |
| Mais de 3 anos (já se considera experiente na docência virtual por ter oferecido várias disciplinas na EaD) | 208 |
| Menos de 6 meses (ou concluiu a oferta de uma disciplina apenas) | 57 |

4.3 Características e saberes envolvidos nos cursos de formação para a tutoria virtual

De acordo com a Figura 3 a maioria dos tutores virtuais (88,37%) fizeram um curso de formação para a tutoria virtual, sendo que 77,14% deles realizaram o curso na própria instituição (Figura 4). Os cursos foram realizados em sua maioria na modalidade a distância e híbrida (Tabela 4). Os motivos que levaram os tutores virtuais a fazerem o curso de formação para a tutoria virtual são diversos. Dentre eles, os que mais se destacam são: a exigência da instituição na qual trabalha

/trabalhava (53,67%), para aperfeiçoar a prática (49,80%) e interesse pelo tema do curso (49,80%). É interessante ressaltar que apenas 1,02% justificaram a busca pelo curso de formação por enfrentar dificuldades com a tutoria virtual (Tabela 5). Além desses motivos, os tutores virtuais apresentaram as seguintes justificativas: para conseguir um adicional de qualificação, atualizar e reciclar conhecimentos, era requisito para conseguir uma vaga na tutoria virtual, para enriquecer o currículo e para se preparar para a atuação como tutora.

FIGURA 3- Percentual de tutores virtuais que fizeram um curso de formação para a tutoria virtual

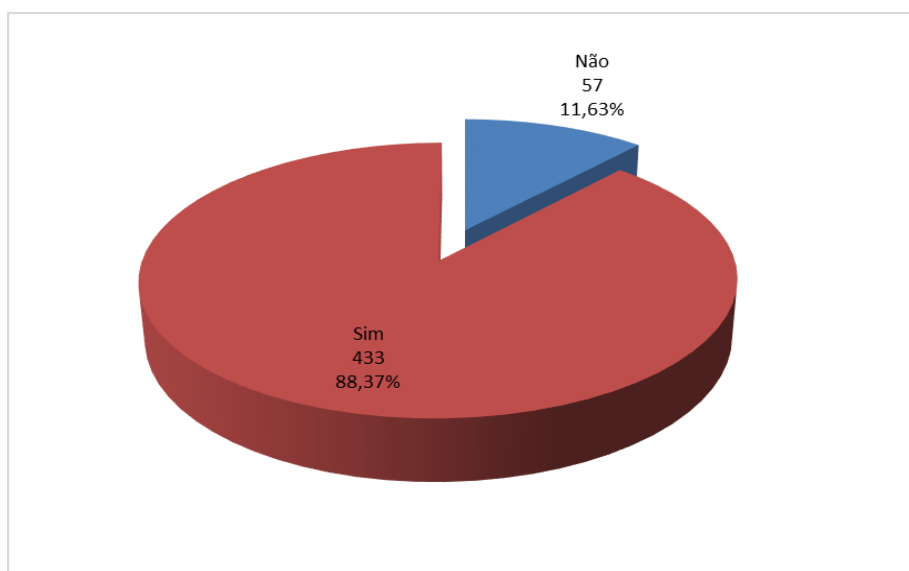


FIGURA 4- Percentual de tutores virtuais que fizeram o curso de formação na instituição em que trabalha

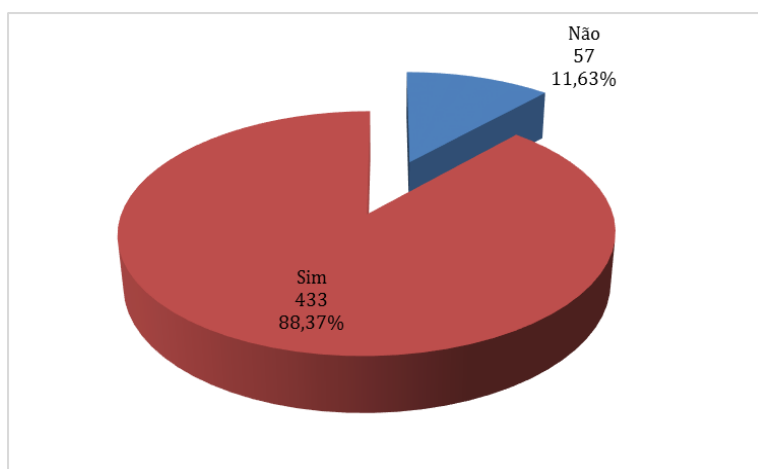


TABELA 4- Percentual da modalidade do curso de formação para a tutoria virtual

| Modalidade do curso de formação para a tutoria virtual | % de tutores virtuais |
|---|------------------------------|
| A distância | 204 |
| Híbrido (EaD + presencial) | 180 |
| Presencial | 42 |
| Outros | 9 |

TABELA 5- Percentual dos motivos para a realização do curso de formação para a tutoria virtual (Importante: Essa questão permitia múltiplas respostas. Abaixo, apresentamos o percentual de tutores virtuais que marcaram cada uma das respostas)

| Motivo para a realização do curso de formação para a tutoria virtual | % de tutores virtuais |
|---|------------------------------|
| Aperfeiçoar a prática como tutor virtual | 49,80 |
| Dificuldades enfrentadas com a tutoria virtual | 1,02 |
| Exigência da instituição na qual trabalha/trabalhou | 53,67 |
| Interesse pela temática do curso | 49,80 |
| Outros | 7,34 |

Em relação ao curso de formação para a tutoria virtual a maioria dos tutores virtuais apontam que os cinco temas mais abordados foram os relacionados à responsabilidades e atribuições do tutor virtual, o uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a orientação e avaliação da aprendizagem dos alunos e o uso das novas tecnologias e o trabalho coletivo e colaborativo na EaD (Tabela 6). Já os cinco temas menos abordados foram os seguintes: elaboração do projeto pedagógico, as teorias educacionais, a escolha adequada das metodologias/estratégias de ensino, o conhecimento da proposta pedagógica do curso e o planejamento e organização do ensino (Tabela 6).

TABELA 6- Número de tutores virtuais que escolheram cada tema abordado no curso de formação para a tutoria virtual (Importante: Essa questão permitia múltiplas respostas. Abaixo, apresentamos o número de tutores virtuais que marcaram cada uma das respostas)

| Temas abordados no curso de formação para a tutoria virtual | Nº de tutores virtuais |
|--|-------------------------------|
| Responsabilidades e atribuições do tutor virtual | 423 |
| O uso das ferramentas do AVA | 414 |
| Orientação e avaliação da aprendizagem dos alunos | 405 |
| O uso das novas tecnologias | 387 |
| Trabalho coletivo e colaborativo | 379 |
| Os diferentes tipos de recursos tecnológicos e suas aplicações na Educação | 359 |
| Os tipos de comunicação (escrita, dialógica, audiovisual e midiática) | 305 |
| Os diferentes tipos de aprendizagem | 300 |
| Conhecimento do conteúdo da disciplina que tutoria | 296 |
| Planejamento e organização do ensino | 294 |
| Conhecimento da proposta pedagógica do curso | 285 |
| Escolha adequada das metodologias/estratégias de ensino | 283 |
| As teorias educacionais | 155 |
| Elaboração do projeto pedagógico | 126 |

4.4 Saberes importantes para o exercício da tutoria virtual

Os cinco saberes que os tutores virtuais consideram mais importantes para o exercício da tutoria virtual são: saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos, ter ciência das responsabilidades e atribuições do seu trabalho como tutor virtual, conhecer as ferramentas do AVA, conhecer os recursos tecnológicos com os quais trabalha e o conhecimento específico do conteúdo (Tabela 7). Já os saberes apontados pelos tutores virtuais como os cinco menos significativos foram: conhecer o projeto pedagógico, saber planejar e organizar o ensino, ter ciência da proposta pedagógica do curso, escolher o recurso tecnológico mais adequado para cada atividade e fazer capacitação continuada no uso de novas tecnologias (Tabela 7). É importante ressaltar que os saberes que os tutores virtuais consideram menos

importantes para o exercício da tutoria virtual são os temas menos abordados nos cursos de formação para tutores virtuais.

Nesse sentido, percebe-se que esses temas, considerados não muito importantes pelos tutores virtuais e não abordados nos cursos de formação para a tutoria, são sim de extrema importância para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem na EaD. Saber planejar e organizar o ensino, bem como escolher o recurso tecnológico mais adequado para cada atividade é essencial para uma melhor compreensão e assimilação do conteúdo pelo aluno.

TABELA 7- Número de tutores que escolheram os saberes importantes para a prática dos tutores virtuais (Importante: Essa questão permitia múltiplas respostas. Abaixo, apresentamos o número de tutores virtuais que marcaram cada uma das respostas)

| Saberes importantes prática dos tutores virtuais | Nº de tutores virtuais |
|--|-------------------------------|
| Saber orientar e avaliar a aprendizagem dos alunos | 442 |
| Ter ciência de suas responsabilidades e atribuições como tutor virtual | 434 |
| Conhecer as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) | 425 |
| Conhecimento dos recursos tecnológicos com os quais trabalha | 419 |
| Conhecimento específico do conteúdo | 410 |
| Ter facilidade para a interação por meio da Língua escrita | 410 |
| Saber trabalhar coletiva e colaborativamente | 401 |
| Ter habilidade com a comunicação escrita, dialógica, audiovisual e midiática | 401 |
| Conhecer o perfil dos alunos e suas dificuldades | 384 |
| Fazer capacitação continuada no uso de novas tecnologias | 330 |
| Escolher o recurso tecnológico mais adequado para cada atividade | 307 |
| Ter ciência da proposta pedagógica do curso | 295 |
| Saber planejar e organizar o ensino | 286 |
| Conhecer o projeto pedagógico | 235 |

4.5 Saberes importantes para a aprendizagem da docência virtual

Em relação aos saberes considerados, pelos tutores virtuais, como importantes para a aprendizagem da docência virtual destacam-se os saberes aprendidos do cotidiano dos tutores virtuais como, por exemplo, aqueles obtidos durante as trocas de experiência dos tutores virtuais, dos erros e acertos da prática, da experiência docente no ensino presencial, da experiência como estudante da EaD. (TABELA 8) Isso vai ao encontro do que TARDIF (2002) afirma em seu estudo que os conhecimentos construídos pelos professores se dá na prática cotidiana que também deve ser considerada como geradora de saberes. Além dos saberes experienciais há os saberes da formação continuada e inicial que também contribuem com a aprendizagem da tutoria virtual. Dessa forma, é imprescindível que os tutores virtuais tenham uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino. Afinal, as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais exigem dos professores uma permanente atividade de formação e aprendizagem e por isso, é de extrema importância pensar numa formação docente para a EaD (GARCIA, 2002).

TABELA 8- Saberes importantes para a aprendizagem da docência virtual

| Saberes importantes para a aprendizagem da tutoria virtual | Nº de tutores virtuais |
|---|------------------------|
| A troca de experiência com outros tutores virtuais | 476 |
| Os erros e acertos na prática cotidiana | 459 |
| Os cursos de formação continuada relacionados com a tutoria virtual | 438 |
| O primeiro curso sobre a formação para tutores virtuais | 423 |
| Pesquisa em sites | 419 |
| Pesquisa em livros | 402 |
| Experiência docente no ensino presencial | 395 |
| A experiência de estudante na EaD | 321 |

5. Considerações finais

Como a pesquisa ainda está em andamento não se tem resultados conclusivos, pois faltam a análise documental (legislação, modelo pedagógico de cada IES e editais de seleção) e análise das entrevistas realizadas com tutores virtuais e com os coordenadores da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de cada IES. Entretanto, já se tem alguns indícios de que a aprendizagem da docência virtual tem particularidades e especificidades, bem como desafios e dificuldades que são diretamente influenciadas pela formação inicial e continuada, pelos cursos de formação de tutores virtuais. Além disso, percebe-se que a Educação a Distância está caminhando em direção a um aumento de tutores virtuais qualificados para

exercer a tutoria, com formação na área da docência, com pós-graduação e cursos específicos para o exercício da docência nessa modalidade de ensino. Em contrapartida, eles ainda não possuem um reconhecimento docente equivalente a um docente do Ensino Superior presencial. E este é um dos maiores desafios da Educação a Distância brasileira.

6. Referências

- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto. 1994. 336p.
- FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. Anais do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. In: VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – 2005, UNESP – Pro- Reitoria de Graduação.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2.^a Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31 – 61, 1995.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda: São Paulo, 1986, 99p.
- MILL, D. e PIMENTEL, N. (orgs.) (2010). *Educação a distância: Desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar.
- MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (orgs) *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. EdUFSCar: São Carlos, 2010.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Revista de Educación*. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.
- OLIVEIRA, M. R. G.; ARAÚJO, C. L. S.; MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D. P. Proposta de formação continuada em EaD: uma experiência voltada para docentes da UFSCar. p. 2-13. Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP: Campinas, 2012.
- RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Ensino superior, tutoria online e profissão docente. Anais do X Congresso Estadual Paulista para a Formação de Educadores. In: X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (X CEPFE) realizado em Lindóia, SP, em 30/08 a 02/09/2009, com apoio da UAB-FNDE-UFSCar, 2009, p.243-258.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*:

Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, N° 13, p.5-24.

VALENTE, J.A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, D. e PIMENTEL, N. (orgs.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.