

# Os Modelos de EAD, os Saberes e as Práticas Docentes

*Roberta Rossi Oliveira Palermo*  
*Luciana Maria Giovanni*

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

*roberta\_rossi@ig.com.br*

*lmgiovanni@uol.com.br*

## Resumo

Este relato de pesquisa tem por objetivo reunir elementos que possam delimitar, em diferentes contextos institucionais e respectivos modelos de EAD, os processos de socialização profissional e construção de identidade, caracterizando os saberes, conhecimentos de base e as práticas de *professores tutores* no ensino superior, na modalidade a distância. Esta pesquisa inclui, inicialmente, uma *pesquisa bibliográfica* e, em seguida, incluirá *pesquisa documental* e *pesquisa de campo*. Como primeiros resultados, as leituras iniciais, bem como a inclusão de fontes de dados internacionais, foram imprescindíveis para garantir uma análise mais ampliada do objeto de estudo.

**Palavras-chave:** Modelos, educação a distância, professor tutor, práticas docentes, saberes docentes.

## EAD the Models, the Knowledge and Practices Teachers

### Abstract

This research report aims to bring together elements that can define, in different institutions and their contexts models of distance education, the professional socialization processes and identity construction,

featuring knowledge, knowledge base and practices of tutors in higher education, in the distance. This research includes initially a literature search and then include desk research and field research. As first results, initial readings as well as the inclusion of international data sources were essential to ensure a broader analysis of the subject matter.

**Keywords:** Models, distance education, professor tutor, teachers practises, knowledge teachers.

## 1. INTRODUÇÃO

Como não há uma formação e identidade para esse profissional – *professor tutor*, quando se analisam os diferentes modelos de educação a distância é possível compreender que há diversos tipos de tutoria, que podem ou não realizar a mediação de conhecimento – o que leva ao reconhecimento do trabalho do *professor tutor* como mais uma faceta do trabalho docente, mas neste caso, na modalidade a distância. Assim, a articulação entre formação e identidade do *professor tutor* exige a identificação do modelo de educação a distância, uma vez que ele tem influência direta na atuação desse profissional, bem como de seus saberes.

## 2. OBJETO, QUESTÕES NORTEADORAS, OBJETIVOS E HIPÓTESES DE PESQUISA

O objeto de pesquisa será o contexto socialização profissional do *professor tutor*, mais especificamente: *os modelos de EAD e as respectivas implicações quanto aos saberes docentes e a atuação do professor tutor*. A definição desse objeto de pesquisa leva a algumas questões relevantes e norteadoras da pesquisa.

### *Questões Norteadoras da Pesquisa*

1. O que dizem as diferentes contribuições científicas sobre saberes e atuação docente do *professor tutor* e sobre as implicações dos modelos de EAD, em relação aos saberes e práticas docentes do *professor tutor*?
2. Quais são e como se caracterizam os diferentes contextos institucionais e seus respectivos modelos de educação a distância em vigência, hoje, no Brasil?
3. Quem são os *professores tutores*, nessas instituições? Como/em que condições trabalham? O que pensam sobre seu trabalho e atuação?

4. Quais conhecimentos e saberes docentes de base, para o exercício da profissão, expressam esses *professores tutores*?
5. Que fatores e elementos descrevem seu fazer docente / sua docência, como *professores tutores*?
6. Quais evidências ou marcas relativas a diferenças e semelhanças são identificadas, entre os diferentes contextos institucionais e modelos de educação a distância, com relação aos saberes e práticas do *professor tutor*?
7. Como se caracterizam nesses contextos os processos de socialização profissional e de construção de identidade profissional docente dos professores tutores?
8. Quais são os documentos norteadores das diferentes instituições a serem identificadas e pesquisadas, no Brasil, que definem e organizam a atuação do *professor tutor*, na modalidade de educação a distância?
9. O que orienta a legislação, acerca da modalidade de educação a distância no Brasil e especialmente, no que tange ao *professor tutor*?
10. O que é possível identificar entre convergências, paralelismos e divergências com as experiências internacionais?

### ***Objetivos da Pesquisa***

1. Examinar as diferentes contribuições científicas, identificando concepções, sobre os saberes e a atividade docente do *professor tutor* e investigando diferentes perspectivas de análise, sobre a natureza docente dessa atuação em diferentes contextos institucionais e modelos de educação a distância relacionados ao ensino superior.
2. Caracterizar os diferentes contextos institucionais e modelos de educação a distância, no ensino superior, identificados e pesquisados, na cidade de São Paulo, delimitado o período de 2001-2012.
3. Comparar diferentes perfis (pessoal, social, econômico e cultural) de *professores tutores*, suas histórias de vida, seus percursos profissionais e de formação, seus saberes, condições de atuação e vinculação a diferentes instituições de ensino superior, com modelos diversos de educação na modalidade a distância – compondo um quadro revelador de seus processos de socialização construção de identidade profissional docente;

4. Reunir os documentos norteadores acerca da legislação da modalidade de educação a distância no Brasil, para o ensino superior, bem como compor um quadro dos documentos utilizados nas diferentes instituições a serem identificadas e pesquisadas, na cidade de São Paulo.

### *Hipóteses*

1. As diferentes contribuições científicas, bem como os documentos orientadores das instituições de ensino superior que oferecem cursos (graduações) na modalidade de educação a distância, discorrem sobre os diversos aspectos da tutoria que é desenvolvida e concentram suas análises nos aspectos mais restritos dessa atuação, dissociando-os dos saberes necessários e produzidos pelos *professores tutores*, sobretudo, quando reduzem sua atuação profissional a mero “*meio de motivar pessoas a se manterem nos cursos*”. Assim, desconsideram a prática docente do *professor tutor*, não legitimando sua atuação e seus saberes como de natureza docente. Diferentemente, os professores tutores tendem a considerar os elementos da realidade interna das universidades às quais se vinculam, como elementos intervenientes em sua atuação, reconhecida por eles como *atividade docente*;
2. A legislação brasileira, especialmente no que tange à organização e definição das funções docentes, tem cooperado para a precarização do trabalho desse profissional – *professor tutor*, legitimando os desvios dessa atuação, na medida em que é omissa em reconhecê-lo como integrante da carreira docente;
3. A docência na modalidade de educação a distância é vinculada e definida apenas pelo uso da tecnologia, que está reduzida ao uso do computador. Nesse paradigma instituído, não há entendimento da tecnologia como instrumento que organiza as novas relações sociais que se estabelecem, nem o reconhecimento do indivíduo como parte integrante e fator da tecnologia;
4. Na modalidade de educação a distância o *professor* é o *professor autor*, sendo o tutor, apenas um apêndice dessa relação ensino-aprendizagem, com função motivacional para “garantir” a permanência do aluno nos cursos oferecidos pelas instituições;
5. Há modelos de EAD que reconhecem o tutor como professor, ou como *professores – tutores*. Nesses modelos, a tecnologia aparece como meio e não como fim em si mesma. O trabalho educativo é de-

envolvido com a presença de vários profissionais, revelando uma forma plural de atuação docente, bem como legitimando a docência como uma profissão de interações humanas;

6. A inserção, socialização e perfil identitário profissional dos *professores tutores* se modificam nos diferentes contextos institucionais e modelos de EAD, não apenas pelas diferenças nas condições das instituições, mas pela ação dos próprios sujeitos – *professores tutores* – que se movimentam e modificam seus ambientes. Assim, tais processos são contingentes, mas também dinâmicos e distintos entre si.

### 3. DEFININDO APOIOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA

Como fontes de apoio teórico o estudo propõe considerar autores que estão relacionados com a área da Sociologia da Educação, especialmente no que tange aos saberes docentes e às relações que se estabelecem entre docência e identidade profissional.

Sendo assim, esta pesquisa lança mão dos seguintes autores:

- Para definir e compreender a construção da identidade profissional docente – Claude Dubar (1997);
- No que tange à compreensão da natureza dos saberes docentes e suas fontes de aquisição pelo professor – Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000);
- Em relação à compreensão do trabalho docente – Maurice Tardif e Claude Lessard (2005);
- Para compreender as condições necessárias à inserção profissional docente e sua valorização social – Denise Vaillant (2009);
- Carlos Marcelo Garcia (1999) – para compreender os saberes da experiência adquiridos no espaço docente, bem como a formação e desenvolvimento profissional docente;
- Peter Berger & Thomas Luckmann (2012) e Claude Dubar (1997) para discutir a processos de socialização e construção da identidade profissional docente;
- Lee Shulman (2005) para identificar o pensamento do professor tutor e seus conhecimentos profissionais para o exercício de sua função docente;

- Daniel Mill (2014) – para explicitar o conceito de docência na modalidade a distância; e Herbert Marcuse (1999) e Marin (1996) – para definir e ampliar o conceito de tecnologia.

### 3.1. Saberes Docentes

Para Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000) “(...) trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho” (p.209). Assim, ao abordarem as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem no magistério, eles permitem o entendimento de como isto determina a construção dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário.

O aspecto temporal é evidenciado nessa análise porque os saberes relacionados ao trabalho são construídos gradativamente durante um período de aprendizagem que pode variar conforme as particularidades de cada profissão. Isto ocorre porque as situações de trabalho requerem especificidades que só podem ser adquiridas ao serem experienciadas.

A abordagem dos saberes dos professores realizada por Tardif e Raymond (2000) indica que esses saberes não são somente aqueles produzidos pelos professores, mas incluem também os saberes adquiridos fora do trabalho docente e em lugares sociais que precedem a carreira.

### 3.2. Inserção, Identidade e Socialização Profissional Docente

Parte-se da suposição que o êxito das aprendizagens dos estudantes se destaca por meio da preparação que os docentes recebem ao longo da vida profissional e fundamentalmente nos primeiros anos do exercício profissional. Nos estudos e pesquisas realizados torna-se possível afirmar que os professores tutores não têm preparação para atuação na modalidade a distância.

Vaillant (2009) considera que a construção de uma “identidade” docente é também impactada pela valoração que se faz da profissão na atualidade. Também indica a reflexão em torno das etapas de formação que devem passar os docentes como condição de formação. Se tivermos como condição de análise o profissional *professor tutor* como sendo um profissional de “segunda classe”, como definir e reconhecer a valoração nesse trabalho e conseqüentemente para este profissional?

Na modalidade a distância um profissional que detém valor na sua atuação é o professor autor, aliás, esse profissional de fato é reconhecido como professor, o que o diferencia significativamente do *professor tutor*. Instala-se a hierarquia nessa modalidade de educação, ou seja, temos profissionais - os professores autores, reconhecidos como professores e os *professores tutores*, simplesmente *tutores*, um profissional que, segundo alguns modelos de EAD, apenas indica os caminhos definidos pelos reconhecidamente professores autores.

Como mencionam Tardif e Lessard (2009:73):

Enfim, diante das novas “missões” da escola e da maior complexidade do seu papel, o docente é instado a trabalhar em equipe e a desenvolver práticas institucionais, investindo-se na gestão coletiva da vida do seu estabelecimento. A ênfase é situada nas interações entre os diferentes atores: o docente é um ser em relação (...).

As considerações de Tardif e Lessard (2009) não são reveladas na maioria das pesquisas analisadas, mas, notadamente uma hierarquia entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional.

O *professor* passa, neste contexto, a ser aquele que escreveu o material e não aquele que tem contato direto com o grupo de alunos, esse contato fica a cargo do *tutor*, que insisto na correção - *professor tutor*, mas, na maioria das instituições simplesmente tutor.

Mas, aí é que entra um grande questionamento, este *tutor* não é o professor? Por que não é professor? O que compõe seu fazer que o distingue do fazer do professor?

Pistas para as respostas a essas perguntas podem estar na obra “*A Socialização – construção das identidades sociais e profissionais*” de Claude Dubar – que se propõe a fornecer instrumentos de análise, quadros teóricos e resultados empíricos que permitem perceber a dinâmica da socialização profissional e das identidades sociais.

Na perspectiva de análise que propõe esse autor, pode-se destacar que a identidade profissional do *professor tutor* precisa ser considerada com base nos dois processos identitários básicos de que fala Dubar (1997): o *biográfico* e o *relacional*.

Apesar da heterogeneidade desses dois processos, *biográfico* (identidade para si) e *relacional* (identidade para outro), ambos utilizam

“esquemas de tipificação” que pressupõe a existência “(...) de um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias” (Dubar, 1997:110). Tem-se, portanto, categorias que servem, tanto para identificar os outros, quanto para identificar a nós mesmos. Elas variam em relação aos espaços sociais e ao tempo histórico e biográfico onde se desenvolveram as trajetórias sociais.

Berger & Luckmann (2012) trazem uma perspectiva de análise da socialização profissional docente que corrobora com a contribuição de Dubar (1997), quando identificam a socialização primária e secundária como fatores determinantes para essa compreensão.

Como socialização primária, os autores consideram:

Sendo a sociedade uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, qualquer adequada compreensão teórica relativa a ela deve abranger ambos estes aspectos. [...] estes aspectos recebem correto reconhecimento se a sociedade for entendida em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização. No que diz respeito ao fenômeno social estes momentos *não* devem ser pensados como ocorrendo em uma sequência temporal. Ao contrário, a sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que qualquer análise que considere apenas um ou dois deles é insuficiente (Berger & Luckmann, 2012: 173).

Partindo do entendimento que “Na socialização primária não há *problema* de identificação. Não há escolha dos outros significativos. A sociedade apresenta ao candidato à socialização um conjunto antecipadamente definido de outros significativos (...)” (p. 180) o *professor tutor* é antes de mais nada um sujeito, fruto de toda a socialização que pôde participar, por exemplo, da família que conviveu, com suas referências e crenças “(...) que ele tem de aceitar como tais sem possibilidade de optar por outro arranjo” (p. 180). Isto posto, quais os significados aprendidos acerca do mundo no qual estava inserido e lhe foram apresentados? Quais valores foram interiorizados, quais relações, ou melhor, como aprendeu a estabelecer relações?

Com base nessa construção que ora é subjetiva, ora é objetiva, é possível aproximar-se do todo, do sujeito, nesse caso do *professor tutor* e buscar



compreender os impasses e as respectivas trajetórias relacionados a socialização secundária, que para Berger & Luckmann (2012: 184-185):

A socialização secundária é a interiorização de “sub-mundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento (Berger & Luckmann, 2012: 184-185).

Das memórias do *professor tutor*, são recuperadas, ou melhor, significados um conjunto de conhecimentos, como por exemplo, o estabelecimento de relações, de como aprendeu a aprender, de como se pode ou deve se posicionar diante das situações cotidianas, entre tantos outros significados. A partir desses referenciais, será realizada a socialização secundária, que no caso do *professor tutor*, será a partir do virtual o estabelecimento dessas relações, marcadamente mediadas por uma sala de aula e alunos virtuais. Isso exigirá dele – o *professor tutor*, uma verdadeira revisão e ampliação do conceito construído num ambiente físico de sua infância para a concretude de um ambiente virtual, “(...) como é mantida na consciência a realidade interiorizada na socialização primária? (...) como ocorrem novas interiorizações – ou socializações secundárias – na biografia ulterior do indivíduo?” (p.184).

Essa socialização secundária será impactada pelo reconhecimento – do *professor tutor*, de seu “lugar” nesse ambiente virtual. O que não está claramente definido, torna-se um impasse, afinal, especialmente quando o *professor tutor* não tem experiência docente, e encontra-se em formação, ao inserir-se num determinado contexto institucional, busca sentir-se um verdadeiro professor, contudo não se reconhece como tal e nem mesmo percebe um reconhecimento pelos seus pares nesse determinado contexto, entretanto, paradoxalmente, desenvolve atividades de natureza docente, como por exemplo, a mediação dos conhecimentos elencados para determinada disciplina.

Por fim, vale acrescentar que se “(...) podemos dizer que a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (p. 185), essa aquisição pelo *professor tutor*, fica prejudicada ou deformada, no sentido de reconhecer que essa – aquisição, será fragmentada ou por vezes completamente impactada por vieses, afinal não há contornos dessa atuação – *professor tutor*.

### 3.3. Conhecimento Profissional de Base para o Exercício da Profissão Docente

Lee Shulman (2005) também traz contribuições importantes para a investigação do pensamento do professor e de seus conhecimentos profissionais. Esse autor tem identificado as fontes e os esquemas gerais desses conhecimentos que são essenciais para a atividade de ensino e para o exercício da docência. Tais conhecimentos são:

- a. *Conhecimento do conteúdo*, referente aos conhecimentos da disciplina que se ministra;
- b. *Conhecimento didático geral*, atinente aos princípios e estratégias de gestão e organização da sala de aula;
- c. *Conhecimento do currículo*, correspondente ao domínio dos diferentes conteúdos ensinados nas diversas séries de escolaridade, bem como os materiais didáticos utilizados para facilitar a aprendizagem;
- d. *Conhecimento didático do conteúdo*, constituído pelos conhecimentos que permitem ao professor transformar o conteúdo disciplinar em um conhecimento compreensível para o aluno;
- e. *Conhecimento dos alunos e de suas características*, relativo à psicologia da infância;
- f. *Conhecimento dos contextos educativos*, relacionados ao funcionamento dos sistemas de ensino, das escolas, da comunidade escolar e de suas culturas; e
- g. *Conhecimentos dos fins educativos*, seus valores e fundamentos filosóficos e históricos.

Entre todos esses conhecimentos, o autor atribui especial importância ao *conhecimento didático do conteúdo*, pois nele se identificam os conhecimentos característicos para o ensino. Por intermédio dele, é possível distinguir a compreensão do professor sobre determinada área do saber e sobre como os “(...) temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2005: 11).

Assim, por se constituir numa combinação entre o *conhecimento da matéria* e o *conhecimento do modo de ensiná-la*, pressupõe uma elaboração pessoal do professor ao cotejar-se com o processo de *transformar o conteúdo aprendido em ensino* (Marcelo García, 1992).

Estes diferentes componentes do conhecimento profissional do professor decorrem, para Shulman (2005), de quatro fontes principais:

- a. *a formação acadêmica*, seguida dos
- b. *materiais, recursos e o contexto educativo*, por meio dos quais os professores estruturam conhecimentos acerca dos currículos, da organização escolar e da profissão docente;
- c. *o acesso e reflexão sobre a investigação* produzida em torno dos processos de ensino e aprendizagem, da educação e demais fenômenos socioculturais os quais influem no trabalho docente e, por fim,
- d. *os saberes que advém da experiência* da prática.

É importante salientar que a busca pela organização e sistematização de um *conhecimento base para o ensino* não tem a pretensão de se estabelecer de maneira fixa e definitiva, mas procura identificar, conforme observa Shulman, os princípios adequados da prática pedagógica, que podem ser úteis na definição e estabelecimento de *padrões* para o ensino e para a formação de professores.

No ensino a distância, o *professor autor* media o processo de construção do conhecimento, na medida em que identifica conteúdos, formas de abordagem e perspectivas de avaliação de determinada disciplina, módulo, área, enfim, temos inúmeras definições na estrutura curricular. A pergunta que se coloca, então é: *professor tutor*, que irá utilizar o material elaborado pelo *professor autor* não irá mediar à construção de conhecimento? O que ele irá fazer então?

Essas perguntas fazem parte dos meus estudos acerca da educação na modalidade à distância e que me proponho responder, por meio da proposta de investigação aqui apresentada.

Marcelo Garcia (2009) em seu artigo intitulado “*Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*”, considera:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensi-

nar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (Marcelo Garcia, 2009: 7).

Marcelo Garcia (2009), com base em estudos realizados na Espanha e outros países europeus, identifica alguns pontos importantes acerca do desenvolvimento docente, quando questiona:

Sobre o que versa o desenvolvimento profissional docente? Quais são as suas matérias e conteúdos? Esta é uma pergunta incontornável quando abordamos a temática do desenvolvimento profissional docente. E, basicamente, esta pergunta leva a que coloquemos outras: o que é que os professores conhecem e o que é que devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire? (Marcelo Garcia, 2009: 17).

Buscando responder a pergunta de Marcelo Garcia (2009) “... sobre o que versa o desenvolvimento profissional docente?”, convém destacar alguns elementos conceituais em relação a esse “*processo*”, identificado pelo próprio autor. Assim, tem-se como ideias fundamentais:

- a. Conceito de desenvolvimento profissional relacionado [...] *à concepção do professor como profissional do ensino* (2009: 9), o que implica em reconhecer que é um processo muito mais complexo e amplo do que simplesmente [...] *fazer referência a outras noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação* (2009: 9).
- b. Quanto ao conceito de desenvolvimento, este relacionado *à evolução e continuidade*, superando [...] *a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores* (2009: 9).
- c. Da revisão acerca das definições de desenvolvimento profissional docente, Marcelo Garcia (2009) conclui que [...] *tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas*

*que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (2009: 10).*

- d. Quanto à *identidade docente* Marcelo Garcia (2009: 12) considera a mesma [...] *como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional.*
- e. Marcelo Garcia (2009) considera para sua análise – *identidade docente* – a perspectiva da intersubjetividade, onde o indivíduo encontra sentido para reconhecer-se como participante de determinado processo ou instituição ou classe, a partir dos referenciais identificados, por ele – indivíduo – no contexto no qual se insere.
- f. Uma importante contribuição, diz respeito ao que Marcelo Garcia (2009) menciona como variáveis que impactam a definição do conceito de identidade, são elas: o significado do que é ser um profissional; e o grau de autonomia destes profissionais – os professores – no exercício do seu trabalho.

É verdade que existem várias questões a serem levantadas quando se trata de abordar a formação docente. Várias pesquisas apresentam dados e iniciativas de implantação de políticas verdadeiramente comprometidas com essa demanda de formação e desenvolvimento profissional docente. Há uma dificuldade muito grande dos professores, procedentes de cursos de pedagogia e outras licenciaturas, em apresentar-se para as instituições de ensino básico com uma formação sólida e transformadora. Além disso, as políticas para formação de professores são sempre emergenciais, privilegiam um determinado grupo, se voltam para algum núcleo do currículo ou para interesses diversos de “caráter transitório”.

Isso tem contribuído de modo geral para um desequilíbrio forte entre trabalho docente, profissionalização, prestígio, salário, estatuto profissional, frente às várias outras profissões, causando um desconforto no grupo de profissionais da área docente e desconfiança da sociedade quanto à capacidade dos educadores em verdadeiramente educar, seja no Brasil, seja em outros países.

A esse respeito, Marcelo Garcia (2009) destaca, por exemplo, a relação entre formação docente e a qualidade da aprendizagem dos alunos:

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adopte, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (Marcelo Garcia, 2009: 19).

Não se trata aqui de imprimir a esta redação um tom de lamentação e indignação, mas de salientar problemas reais salientados por diferentes autores, que remetem ao fato de que a formação e desenvolvimento profissional docente têm fragilizado o exercício do magistério em todas as suas modalidades e níveis. Ou seja, a natureza do trabalho docente parece ser ameaçada quando, no trabalho dos professores se enfraquecem o contato com os alunos e o papel de mediação em relação ao conhecimento que compete ao professor. Ou seja, essa é uma nova faceta da profissão docente que precisa ser analisada, especialmente em tempos de educação a distância.

Como romper com os paradigmas construídos sob a égide de uma sociedade dividida em classes e que hierarquiza a função docente? Essa é uma questão extremamente complexa e serão necessários movimentos, até do próprio grupo de professores tutores, por exemplo, que têm na *tecnologia* uma aliada ao seu fazer, a sua atuação, legitimando sua condição de *mediadores do conhecimento* e não de *comunicadores de informação*.

Ademais, negar essa realidade – crescimento exponencial da educação na modalidade a distância é a mesma coisa que negar o óbvio em relação à realidade que aí está e na qual estamos todos, sem exceção, inseridos.

É preciso refletir acerca da educação na modalidade a distância e todo seu desdobramento, especialmente no que tange a figura do professor tutor!

#### **4. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – delimitando seus contornos**

Paralelamente às leituras teóricas, o passo fundamental nesta etapa de elaboração da pesquisa é o que busca localizar e conhecer os estudos já realizados sobre a temática a ser investigada. O universo da pesquisa

bibliográfica realizada abrangendo diferentes fontes, nacionais e internacionais, dada a importância do tema e, contraditoriamente, a escassez de pesquisas realizadas, especialmente em âmbito nacional.

Assim, inicialmente, as fontes pesquisadas foram:

- SciELO - *Scientific Electronic Library Online*;
- Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – produção disponível no site: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>;
- OU - *The Open University* – Reino Unido;
- UNED – *Universidad Nacional de Educación a Distancia* – Espanha;
- UAb – Universidade Aberta de Portugal;
- FU – *FernUniversität in Hagen* – Alemanha;
- UNISA – *University of South Africa* – África do Sul;
- ESC – *Empire State College* – Estados Unidos;
- TÉLUQ – *Tele Université* – Canadá
- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância;
- Revistas da área de Educação, especialmente às relacionadas a modalidade de EAD, identificadas por nível de qualidade CAPES/QUALIS A1, A2, A3, B1;
- Congressos representativos na área de educação, especialmente com foco na modalidade de educação a distância;

Os descritores utilizados para todas as fontes mencionadas foram: “*saberes docentes do professor tutor*” e “*atuação do professor tutor*” e como parâmetro para localização dos possíveis trabalhos, o período delimitado foi o de 2001-2012, lembrando, que para as instituições estrangeiras os descritores foram traduzidos, assim tem-se respectivamente: “*knowledge of teachers tutor*” e “*tutor teacher performance*”.

O período delimitado de 2001-2012 se justifica pela ausência de pesquisas acerca da formação e atuação do professor tutor, antes do ano de 2001, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – produção disponível no site: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Já o ano de 2012 é o último ano a disponibilizar trabalhos na mesma fonte.

## 5. METODOLOGIA

Esta pesquisa incluirá, inicialmente, uma *pesquisa bibliográfica* e, em seguida, incluirá *pesquisa documental* e *pesquisa de campo*.

A organização, a análise e a apresentação dos dados incluirão, também de acordo com Giovanni (1998), procedimentos específicos para:

- Construir grade de análise com os principais conceitos teóricos, de forma a orientar a organização das sínteses de informações e sua análise; Buscar regularidades;
- Realizar agrupamentos de ideias, características, perspectivas teóricas, conceitos, as causas e os efeitos do não reconhecimento do tutor como professor;
- Identificar, se for o caso, tendências presentes nos dados, a partir de eixos ou chaves de análise identificados nos agrupamentos;
- Quando e se isso se mostrar necessário para a compreensão dos diferentes elementos sob estudo, utilizar síntese de informações obtidas por meio de: esquemas / quadros-síntese de ideias / representações gráficas / mapas / gráficos / desenhos / programas de computador;
- A apresentação dos resultados se dará mediante a elaboração de Relatório de Pesquisa para Qualificação e elaboração final da Tese, com base nos resultados do Exame de Qualificação e recomendações da Banca Examinadora.

Cumprе assinalar que em cada momento da pesquisa – pesquisa bibliográfica, documental e de campo – a construção e teste dos instrumentos para coleta dos dados<sup>1</sup>, a coleta, organização e análise dos dados se darão com base nos objetivos, hipótese e questões de pesquisa, bem como nos conceitos teóricos norteadores da pesquisa.

## 6. PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Foi possível, nesta etapa inicial, delimitar as fontes de pesquisa e confirmar a importância da metodologia definida - uma *pesquisa bibliográfica*, *pesquisa documental* e *pesquisa de campo*, que têm relação direta com os objetivos traçados para a trabalho que se almeja, considerando às questões norteadoras e as respectivas hipóteses levantadas.



Também foi possível identificar autores importantes, como por exemplo, Claude Dubar (1997) para definir e compreender a construção da identidade profissional docente; Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000) – no que tange à compreensão da natureza dos saberes docentes e suas fontes de aquisição pelo professor; Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) – em relação à compreensão do trabalho docente; Denise Vaillant (2009) – para compreender as condições necessárias à inserção profissional docente e sua valorização social; Carlos Marcelo Garcia (1999) – para compreender os saberes da experiência adquiridos no espaço docente, bem como a formação e desenvolvimento profissional docente; Peter Berger & Thomas Luckmann (2012) e Claude Dubar (1997) – para discutir a processos de socialização e construção da identidade profissional docente; Lee Shulman (2005) – para identificar o pensamento do professor tutor e seus conhecimentos profissionais para o exercício de sua função docente; Daniel Mill (2014) – para explicitar o conceito de docência na modalidade a distância; e Herbert Marcuse (1999) e Marin (1996) – para definir e ampliar o conceito de tecnologia.

Sobretudo confirmar a importância do desenvolvimento de pesquisas na busca de identificar e compreender o impacto dos modelos de educação a distância em relação aos saberes docentes do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância.

### Notas

1. Os **Testes dos Instrumentos** compreenderão: leitura e análise dos mesmos por dois pesquisadores experientes, bem como aplicação em situações de coleta semelhantes às da pesquisa, para verificar a adequação de cada item incluído nos Instrumentos e necessidade de inclusão/exclusão de itens.

### Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. 2001. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados, n.113, jul/2001, p.51-64.
- BECKER, Howard. 1997. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. 2004. **A construção social da realidade – Tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Flávio de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes.

- GIOVANNI, L. M. 1998. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: **Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola**. Araraquara: UNESP-FCLAr.
- GIOVANNI, L. M. 1999. **Análise documental nas pesquisas em educação**. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP.
- GIOVANNI, L. M. 2011. **A produção da pesquisa sobre processos de formação e construção de identidade profissional de professores: tendências e cenários**. São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Projeto de Pesquisa em andamento.
- LESSARD, C. 2009. **O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos**. Sísifo – Revista de Ciências da Educação. Lisboa-Pt: Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa, n.9, mai-ago/2009, p. 119-128.
- MARCELO GARCIA, Carlos. 1997. **Pesquisa sobre formação de professores**. O conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, n. 9, set-dez/98, p. 51-75.
- MARCELO GARCIA, Carlos. 2009. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Lisboa-Pt: UL, n.8, p. 07-22. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf) Acesso em 10/04/2013.
- MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1999.
- MARIN, Alda J. 1996. **O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino**. In: MARIN, A. J. (Coord.) *Didática e Trabalho Docente*. Araraquara: Junqueira & Marin., p.23-44.
- MARIN, Alda J. 2001. **Técnicas de trabalho de investigação em educação: em destaque o Roteiro Documental**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade – PUCSP.
- MILL, Daniel Ribeiro Silva. 2014. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**/ Organizadores: Daniel Ribeiro Silva Mill, Luis Roberto de Camargo Ribeiro, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira. – 2. Ed. – São Carlos: EdUFSCar.
- MORAN, José Manuel. **Extinção da Secretaria de Educação a Distância no MEC é prematura, avalia especialista**. 2011. *Portal Aprendiz*. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/07/19/extincao-da-secretaria-de-educacao-a-distancia-no-mec-e-prematura-avalia-especialista/> Acesso em: 29/03/2015.

- MOREIRA, João M. **Desenvolvimento profissional dos professores: Acepções, concepções e implicações.** Comunicação apresentada no III Seminário “A componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos” na Universidade de Évora – 26 a 28/09/1991. Lisboa-Pt: Univ. Lisboa – Acesso em janeiro/2013: [www.fpce.ul.pt/jmoreira/port/abstracts/ev91.htm](http://www.fpce.ul.pt/jmoreira/port/abstracts/ev91.htm)
- SHULMAN, L. S. 2005. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** *Revista de Currículum e formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1-30. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html> Acesso em 17/08/2012.
- TARDIF, M. e RAYMOND, D. 2000. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, v. 21, n.73, dezembro.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. 2009. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de Lucy Magalhães. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. 2012. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M. 2011. **A divisão do trabalho educativo /** Maurice Tardif, Louis Levasseur; tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- VAILLANT, D. 2009. **Políticas de inserción a La docência em America Latina: La deuda pendiente.** Profesorado. Revista de curriculum y formación Del profesorado. Granada-Es: Universidad de Granada. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=98> Acesso em 20/03/2012 às 11h03.