UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDNALDO FARIAS GOMES

A PROFISSIONALIDADE DO TUTOR NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:

tensões entre concepções e exercício docente

Recife
2015

EDNALDO FARIAS GOMES

A PROFISSIONALIDADE DO TUTOR NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:

tensões entre concepções e exercício docente

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira Melo

Coorientador: Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado

Recife

2015

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

G633p Gomes, Ednaldo Farias.
A profissionalidade do tutor na docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente / Ednaldo Farias Gomes. – Recife: O autor, 2015.
331 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Márcia Maria de Oliveira Melo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Ensino a distância. 2. Preceptores. 3. Prática de docente. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Melo, Márcia Maria de Oliveira. II. Título.

371.35 CDD (23. ed.) UFPE (CE2016-02)

EDNALDO FARIAS GOMES

A PROFISSIONALIDADE DO TUTOR NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:

tensões entre concepções e exercício docente

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação, aprovada em 20 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira Melo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (Examinador Externo)
Universidade Federal de Alagoas

_____
Profa. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

_____
Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

A

André Venceslau

sem reticências

pausa

nem ponto final

AGRADECIMENTOS

A Deus, artista do universo e autor de tudo que existe, pelo dom da vida e por ter me concedido muito mais do que eu imaginava e mais ainda do que mereço.

Ao IFAL por ter me oferecido, com a licença para formação, oportunidade única na minha vida acadêmica de dedicação exclusiva aos meus estudos de doutorado.

Ao PPGED/UFPE e PPGE/UFAL pela acolhida e oportunidade de ter o privilégio de dar prosseguimento à minha formação docente na ocasião estudando com os Professores Doutores Alfredo Gomes, Ana Lúcia Félix, Auxiliadora Freitas, Cleide Jane de S. A. Costa, Edilson Fernandes, Ferdinand Röhr, João Batista e Janete Azevedo.

Aos Professores Doutores Márcia Maria de Oliveira Melo (PPGED-UFPE) e Luis Paulo Leopoldo Mercado (PPGE-UFAL), orientadora e coorientador, respectivamente, que mais do que me conduzir atenciosamente nos percursos necessários à conclusão efetiva da escrita desta tese, ensinaram-me com seu zelo e cuidado, atenção e solicitude a ser doutor.

Ao DEPEAD/IFAL e ao CIED/UFAL e suas equipes pela paciência com que me recebiam e atendiam minhas solicitações, mesmo em meio a um cotidiano sempre tão atarefado.

Ao Prof. Me. Fernando Pimentel, Coordenador Adjunto UAB/CIED/UFAL pela solicitude com que auxiliou na informação dos dados necessários a essa pesquisa, bem como pela fidúcia em nossas inferências mútuas nos doutorados.

À Prof. Dra. Maria Auxiliadora Freitas, Coordenadora do Núcleo de Formação UAB/CIED/UFAL, pelo aprendizado constante e enriquecedor junto às experiências do PACC desta instituição, preciosas também para a ampliação dos horizontes dessa pesquisa, bem como pela confiança, carinho mútuo, respeito e consideração que levo comigo.

Aos coordenadores de tutoria IFAL/UFAL, Djaneide Maria, Manuela Pinho, Manuela Kaspary, Roseli Patriota e Sarita Araújo por terem aberto portas e janelas das instituições com tamanha agilidade para a consecução de minha pesquisa.

Ao Reitor do IFAL, Prof. Sérgio Teixeira, e aos Pró-reitores Altamir Secco, Carlos Henrique, José Carlos Pessoa e Wellington Spencer, pessoas que encontrei e reencontrei em momentos diferentes de minha trajetória acadêmica e profissional e

que se tornaram, mesmo distantes, além de parceiros de trabalho, exemplos de conduta.

Ao Pró-reitor de Ensino/IFAL, Prof. Luís Henrique, e as Chefas de departamento Margareth Nunes e Verônica de Medeiros, pelo apoio e estímulo sempre presentes nas palavras e gestos gratuitos de carinho fraternal.

À Diretora do IFAL/Campus Marechal Deodoro, Profa. Marília de Gois Netto por nossos trabalhos no DEPEAD, nossas viagens a Mata de São João-BA e pelo apoio e compreensão com minhas necessidades de pesquisa, refletidos em uma parceria respeitosa e saudável.

Aos professores-tutores IFAL/UFAL por, gentilmente, serem meus parceiros de trabalho, pela confiança na seriedade de minha pesquisa no intuito de identificar e discutir os fenômenos que circundam sua prática pedagógica.

Às colegas de trajetória PPGED/UFPE, Naila Lins e Ana Gabriela, por terem tornado os dias de estudo mais amenos em Recife, pelo companheirismo e por nossas terapias coletivas nas idas e vindas ao Terminal Rodoviário de Pernambuco (TIP).

Aos colegas de trajetória PPGE/UFAL, Ivanderson Pereira e Lílian Figueiredo, exemplos de comprometimento e preocupação incessante com uma educação que promova sujeitos críticos e conscientes, por todas as nossas saudáveis discussões, pela consideração e carinho.

A Jaelson Miguel e Gustavo Correia pelo carinho e cuidado na elaboração minuciosa do **abstract** e **resumen**, respectivamente.

A Jhonattan Fideles pelo sempre atencioso cuidado em nosso trabalho na Educação e pelas delicadas transcrições/ELAN utilizadas nessa pesquisa.

Aos professores Nádia Silveira, Adriana Paula Quixabeira, Lemberg Mafra, Givaldo Oliveira, Cármen Simplício, Antônio Warner, Izabel Lins, Soraya Fernandes, Neide Guimarães, Cláudia Cordeiro e José Almeida pelos meus primeiros dias, no então CEFET em Marechal Deodoro (atual Campus MD/IFAL), pela acolhida, abraços e sorrisos que recebo em qualquer tempo e lugar.

Aos meus alunos de Turismo, Hotelaria e Gestão Ambiental, do Campus MD/IFAL, por oferecerem a oportunidade de aprendizado constante e por suscitarem em mim as melhores lembranças e saudades de nosso convívio.

À minha avó Natália Soares, pedaço de meu coração, a primeira e mais importante educadora de minha vida, que sem cartilhas nem manuais me ensinou

como estar no mundo, pelo seu sempre enorme e generoso coração franciscano, seu exemplo de bondade e singeleza para toda a minha vida.

A meus pais, Maria Lúcia e Edvaldo Gomes, pela presença incondicional e o cuidado constante que vai para além do cotidiano, dando-me a melhor representação de família que eu poderia ter.

À tia Carmelita, por seus cuidados que atravessam todos os tempos e dificuldades.

Ao meu irmão Erivaldo Farias, por suas orações e seu humor sagaz achando graça, despertando o sorriso nos momentos mais inusitados da vida e por não permitir que as tristezas sejam mais do que breves momentos.

À minha cunhada querida, Rose Mary Ferreira, por seu carinho fraternal, seu brigadeiro de panela e seu exemplar senso de justiça, juntando-se a tantos outros no divino sonho de tornar o mundo um lugar melhor.

À minha irmãzinha amada, Lucielma Gomes, por nossa cumplicidade, nossa vida juntos, por nossas brincadeiras infantis, traquinagens [...], por nossas cartinhas, bilhetinhos, **e-mails** e mensagens “whasappeadas” de amor, pela falta que você faz quando está longe e pela alegria que me dá quando estamos juntos.

Ao meu cunhado Anderson Lima, por sua sinceridade, por nossas praias no meio da semana, cinemas sem-fim, *Walking dead*, *Game of thrones*, incontáveis folias gastronômicas e por nossa brincadeira favorita de imaginar o que faremos quando ganharmos na Mega-sena.

Às minhas sobrinhas, as “Três meninas do Brasil, três corações democratas [...]”, Ana Luna, Alice e Natália, pelos incontáveis beijos, por tudo que já brincamos e por todas as brincadeiras que ainda faremos.

À tia Edna, por fazer parte de minhas melhores lembranças das férias em São Miguel, por Roberto Carlos, Os Folhas, The Fevers, o Charllote, por sua simplicidade e pelo carinho que me dá todo o tempo.

À minha prima-quase-filha, Nathaly, por pouco não foi Edlaynne Claudyelly, por sua presença, por confiar em mim, por tudo que já fizemos, por seu futuro e pelo que será.

Ao meu primo Cláudio Jr., por sua ingenuidade, força de viver e o desejo de plena felicidade que guarda em seu coração.

Ao meu amigo Efron Feitosa, pela dedicação, cumplicidade e cuidado com nossa amizade, pelas ligações diárias, todas as histórias lajenses, mousse de maracujá, suco de melancia e flanelinhas baianos.

A Ana Cristina Cavalcante por nossas confidências e sintonia em nosso trabalho e para além dele.

A Jasete Pereira, por nossos abraços, por nos percebermos tão diferentes e essenciais um ao outro em nosso convívio.

A Thomé pela confiança depositada e por todas as histórias.

A Márcio Kawaguchi pela tentativa constante de tornar a existência um grande poema musicado.

A Alexandre Macedo pela presença solícita e dedicada em todos os momentos.

A Samira Zaidan Bandeira, por Zezé e pela preocupação constante em ser “legítima”.

A Quitéria Pereira por nunca ter estado longe, mesmo quando não conseguíamos nos encontrar.

A Claudicea Brandão, companheira de viagens e das primeiras incursões no Ensino Superior.

A Charllane por todas as nossas conversas de liquidificador.

Aos afilhados Cyntya e Neto pela honra de tomar parte nos momentos mais importantes de nossas vidas.

À Lígia Ferreira e Dirlene Silva por todas as nossas memórias e recordações da EAFS que apenas reafirmam o desejo de sempre lembrarmos uns dos outros.

A Robson Lima, pelo CCV, EAFS, Garanhuns, Casa do Jardim, conversas na pracinha, Simone e Bethânea pareadas, filmes, poesias e por ir ao Danúbio sem estar na Europa.

A Ricardo Jorge, por me oportunizar, pela franqueza mútua, pelos almoços semanais e por me conceder cadeira cativa.

A Jorginho Lira, pelas primeiras leituras e indicações ao meu projeto de doutorado, pelo suporte, ajuda e guarida nos dias em Recife, por nossos desabafos e confissões vinosas, por todo o sal que ainda comeremos juntos.

Agradeço.

O professor precisa preparar-se para professora *online.* O peso histórico da pedagogia da transmissão exigira em contrapartida a formação continuada e profunda capaz de leva-lo a redimensionar sua prática docente tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos para assegurar qualidade em educação. Em vez de transmitir meramente, ele deverá aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões, além de montar conexões em rede que permitam múltiplas ocorrências.

SILVA, M. (2012b, p. 6.)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender a prática docente do tutor em EAD, a partir da constituição de sua profissionalidade e dos saberes necessários ao exercício da tutoria. Nossos objetivos específicos foram: inventariar o conceito de tutoria com base nos documentos reguladores EAD/UAB e na literatura de área; comparar o discurso e a prática do professor-tutor e o(s) conceito(s) formalizado(s) nos documentos oficiais referentes a EAD; identificar os descritores da profissionalidade do professor atuante na EAD e os saberes necessários ao exercício docente na EAD. Do ponto de vista metodológico, realizamos entrevista semiestruturada e sessões de grupo focal o que nos permitiu constituir espaço de coleta de informações e depoimentos suficientes, cujos conteúdos foram objeto de análise, conjuntamente com os documentos legais selecionados. As análises conjuntamente com as leituras depreendidas revelaram que há um modelo de tutoria concebido pelo Sistema UAB e replicado pelas IPES que serve de referência aos editais de seleção e igualmente identificável ao se traçar um perfil desses profissionais. A docência na EAD reconfigura-se em um trabalho em equipe que requer de seus partícipes diferentes níveis de elaboração e complexidade de suas práticas. No caso do professor tutor são necessárias à sua atuação o exercício de competências técnicas, pedagógicas, socioafetivas e gerenciais amplamente utilizadas em situações de ensino-aprendizagem no contato com os alunos no AVA. A determinação de que esse professor é o responsável pela mediação pedagógica, ao tempo em que atribui uma feição docente ao trabalho desenvolvido, encarcera-o em uma condição de desprestígio profissional ao negligenciar sua formação acadêmica e experiência profissional como suficientes ao desempenho de outras atividades da docência, que nesse caso, ficam a critério de outros membros da equipe de trabalho, deixando a responsabilidade do ensino como uma atividade de segunda grandeza. Os documentos que regem a EAD deixam evidente que o professor tutor é o profissional para atuar exclusivamente com o ensino, responsável em operacionalizar as aulas, executar as atividades, mas incapaz de pensar pedagogicamente sobre o curso que atua. Nesse aspecto, o professor tutor atua em uma situação de semi-institucionalização extrema em relação aos demais perfis de atuação UAB porque ainda que desenvolva a mesma carga horária dos demais partícipes e tenham formação acadêmica bem próximas, o mesmo recebe o menor dos valores de bolsa disponíveis a EAD. Todavia, no contato com os alunos esse professor em pleno exercício de mediação pedagógica mobiliza sistematicamente os conhecimentos específicos de sua formação, de modo a contribuir afirmativamente para a apropriação de conhecimentos, sendo esse o nicho que nos permite afirmar que o professor tutor é um profissional em construção por preencher somente parcialmente os critérios distintivos para considera-lo como um profissional, faltando-lhe o reconhecimento de sua competência investigativa, o recebimento de proventos e instrumentos reguladores elaborados e geridos por ele mesmo

Palavras-chave: Professor tutor. Mediação pedagógica. Profissionalidade.

ABSTRACT

This study aimed to understand the teaching practice of the E-Learning tutor, from the constitution of their professionalism and knowledge necessary for the exercise of tutoring. Our specific objectives were: to catalogue the concept of tutoring on the basis of regulatory documents E-Learning/UAB and in the field of literature; to compare the practice of teacher-tutor and the concept(s) formalized in official documents relating to E-Learning; to identify the descriptors of the professionalism of the acting teacher in E-Learning and knowledge necessary for teaching practice in E-Learning. From a methodological point of view, we have conducted a semi-structured interview and we have also made focus group sessions which allowed us to provide an information gathering space, as well as enough testimonials, whose contents have been reviewed, together with the selected legal documents. The analyzes together with the readings revealed that there is a tutoring model designed by the UAB System and replicated by IPES wich can be used as a reference to selection edicts and also identifiable when drawing a profile of these professionals. We understand that teaching in E-Learning reconfigures itself in a teamwork that requires from its participants different levels of development and complexity of their practices. For a teacher-tutor the following abilities are essencial in their performance: exercise of technical, pedagogical, social-affective and managerial competences which are widely used in teaching-learning situations when in contact with students in the Virtual Learning Environment. The determination which states that this teacher is responsible for teaching mediation imputes him/her a teaching feature to the developed work. Such determination imprisons him/her in a professional debasement condition by neglecting his/her academic background and professional experience as sufficient for the performance of other teaching activities which, in this case, are at the discretion of other members of the workteam, so the responsibility of teaching is set as an activity of the second magnitude. The governing documents the E-Learning make it clear that the teacher-tutor is the right professional to work exclusively with teaching. He/She is responsible for operationalizing the classes, performing the activities, but unable to think pedagogically about the course he/she works at. In this respect the teacher-tutor acts in a situation of extreme semi-institutionalization compared to the other UAB performance profiles because even if they develop the same workload of the other participants and they have very close academic training, he/her receives the lowest teaching fellowship available in E-Learning. However, through contact with students, this teacher in complete pedagogical mediation exercise mobilizes systematically the expertise from his/her academic background, contributing positively to the appropriation of knowledge, which is the place which allows us to state that the tutor is a professional under construction due to fill only half of the distinguishing criteria to consider him/her as a professional, lacking of recognition of his/her investigative skills, as well as receiving proceeds and regulatory instruments elaborated and managed by him/herself.

Keywords: Teacher-tutor. Pedagogical mediation. Professionalism.

RESUMEN

Este estudo tuvo como objetivo entender la práctica docente del tutor en EAD, a partir de la constitución de su profesionalidad y de los saberes necesarios al ejercicio de la tutoría. Nuestros objetivos específicos fueron: inventariar el concepto de tutoría basándonos en los documentos reguladores EAD/UAB y en la literatura del área; comparar la práctica del profesor-tutor y los conceptos formalizados en los documentos oficiales referentes a la EAD; identificar los descriptores de la profesionalidad del profesor actuante en la EAD y los saberes imprescindibles al ejercicio docente en la EAD. Desde el punto de vista metodológico, realizamos una entrevista semiestructurada y sesiones de grupo focal que nos permitió constituir espacios de colecta de informaciones y deposiciones suficientes, cuyos contenidos fueron objeto de análisis, conjuntamente con los documentos legales seleccionados. Los análisis conjuntamente con las lecturas deprendidas revelaron que hay un modelo de tutoría concebido por el Sistema UAB y replicado por las IPES que sirven de referencia a los edictos de selección e igualmente identificable al describir un perfil de dichos profesionales. Entendemos que la docencia en la EAD se reconfigura en un trabajo en grupo que requiere de sus participantes distintos niveles de elaboración y complexidad de sus prácticas. Para el profesor tutor le son necesarias a su actuación el ejercicio de competencias técnicas, pedagógicas, socio afectivas y gerenciales ampliamente utilizadas en situaciones de enseñanza-aprendizaje en el contacto con los alumnos en el AVA. La determinación de que dicho profesor es el responsable por la mediación pedagógica y que, a la vez, atribuye un aspecto docente al trabajo desarrollado, le encarcela a una condición de desprestigio profesional al tratar de manera negligente su formación académica y experiencia profesional como suficientes al desarrollo de otras actividades de la docencia que, en ese caso, son les toca a los otros miembros del grupo de trabajo, dejando la responsabilidad de la enseñanza como una actividad de segunda grandeza. Los documentos que rigen la EAD dejan evidente que el profesor tutor es el profesional para actuar exclusivamente, responsable en operacionalizar las clases, ejecutar las actividades, pero incapaz de pensar pedagógicamente sobre el curso en que actua. En ese aspecto el profesor tutor actúa en una situación casi que institucional en relación a los demás perfiles de actuación UAB, pues aunque desarrolle a la misma carga horaria de los demás participantes y tengan formación académica bien próximas, ese recibe el menor de los valores de becas disponibles a la EAD. Sin embargo, en el contacto con los alumnos ese profesor en pleno ejercicios de mediación pedagógica moviliza sistemáticamente los conocimientos específicos de su formación, de modo a contribuir afirmativamente para la apropiación de conocimientos, siendo ese el nicho que nos permite afirmar que el profesor tutor es un profesional en construcción por rellenar de modo parcial los criterios distintivos para considerarlo como tal, faltándole el reconocimiento de su competencia investigativa, el recibimiento de proventos e instrumentos reguladores elaborados y administrados por uno mismo.

Palabras-clave: Profesor tutor. Mediación pedagógica. Profesionalidad.

LISTA DE TABELA E QUADROS

Quadro 1 – Estudo terminológico da EAD.....41
Quadro 2 – Definições de tutoria nos documentos legais 43
Quadro 3 – Definição de tutoria para os teóricos da área.....52
Quadro 4 - Síntese das funções atribuídas ao profissional que atua na EAD.....63
Quadro 5 – Atribuições/habilidades/funções citadas para a tutoria.....68
Tabela 1 – Evolução das matrículas em EAD no período de 2005-2013.....117
Quadro 6 – Principais eventos UFAL/EAD.....125
Quadro 7 – Cursos de especialização UFAL/UAB 126
Quadro 8 – Cursos de aperfeiçoamento UFAL/UAB 127
Quadro 9 – Cursos de graduação/licenciatura UFAL/UAB.....127
Quadro 10 – Cursos de graduação/bacharelado UFAL/UAB 128
Quadro 11 – Cursos de graduação/licenciatura UAB/IFAL 130
Quadro 12 – Cursos de graduação/tecnologia UAB/IFAL 130
Quadro 13 – Cursos de graduação/bacharelado UAB/IFAL.....131
Quadro 14 – Cursos de aperfeiçoamento UAB/IFAL.....131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes 154
Gráfico 2 – Gênero 155
Gráfico 3 – Tipo de graduação 156
Gráfico 4 – Pós-graduação 157
Gráfico 5 – Atuação profissional 1 160
Gráfico 6 – Atuação profissional 2 – carga horária semanal de atividade 161
Gráfico 7 – Educação presencial – tempo de atuação 163
Gráfico 8 – EAD – tempo de atuação 164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AC	Análise de conteúdo
AD	Análise do discurso
ANATED	Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDU	Centro de Educação/UFAL
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIED	Coordenadoria Institucional de Educação a Distância
CT	Controle de tempo
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
DED	Departamento de Educação a Distância/CAPES
DEPEAD	Departamento de Educação a Distância/IFAL
DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAN	*Eudico Linguistic Annotator*
ETFAL	Escola Técnica de Alagoas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
GF	Grupo Focal
HTML	Hyper Text Markup Language
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Habitacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal - Alagoas
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância

PARFOR	Plano de Ações Articuladas do Governo Federal para a Formação de Professores
PDV	Programa de Demissão Voluntária
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAL
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPE
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROEN	Pró-reitoria de Ensino/Instituto Federal – Alagoas
PROMUAL	Programa de Assessoria Técnica aos Municípios de Alagoas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
SEE	Secretaria de Estudo da Educação/AL
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAED	Seminário Nacional ABED de Educação a Distância
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
SISUAB	Sistema UAB
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UNCISAL	Escola de Ciências Médicas de Alagoas
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara
UNIREDE	Universidade em Rede

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20

2 CONCEITOS SOBRE TUTOR: LEGISLAÇÃO, TEÓRICOS, FUNÇÃO(ÕES) E PRÁTICA 31

2.1 A EAD como espaço de atuação do tutor 38

2.2 Os marcos legais que (in)definem o tutor 42

2.3 O que refere a literatura sobre a tutoria 50

2.4 A demarcação da atividade do professor como expressão da profissão docente 70

2.4.1 Aspectos da profissionalização 76

2.5 Professor tutor, ofício ou profissão? 83

2.6 Profissionalidade docente ou profissão tutoral 87

2.6.1 Profissionalismo e profissionalidade no contexto da EAD 102

2.6.2 A cultura profissional e o profissionalismo 106

2.6.3 A mediação pedagógica na EAD 109

2.6.4 A mediação tecnológica 111

3 O CONTEXTO EAD: DOS 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA DA UFAL AO SISTEMA UAB 117

3.1 A tríplice parceria MEC/CAPES, IPES e Governos Locais 120

3.2 A EAD na UFAL: do NEAD à CIED 124

3.3 IFAL e sua recente história na EAD 129

3.4 Desafios do Sistema UAB enquanto possibilidade de formação universitária 132

4 DELIMITANDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM DE PESQUISA, MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E FERRAMENTAS DE COLETAS E TRATAMENTO DE DADOS 135

4.1 A análise de conteúdo como trama interpretativa da profissionalidade docente do professor tutor: um caminho possível 138

4.2 O trabalho com os documentos: a descrição oficial da atuação do professor tutor no Sistema UAB e as Entrevistas semiestruturadas 140

4.3 A técnica do Grupo Focal com os professores tutores 142

4.4 A operacionalização do GF: planos, roteiros, autorização e encaminhamentos 144

4.5 A concepção do Roteiro de Debates: as pretensões das questões-problema e suas diretivas 146
5 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: OS VÉRTICES DO TRIÂNGULO 152
5.1 Questionário Semiestruturado, o primeiro vértice de análise 152
5.2 O segundo vértice de análise: a legislação e os documentos instrucionais 165
5.3 O professor tutor por ele mesmo: os relatos orais obtidos nos grupos focais 170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 182
REFERÊNCIAS 189
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA GRUPO FOCAL DE COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES-TUTORES IFAL/UFAL 205
APÊNDICE B – ROTEIRO DE DEBATE PARA A SESSÃO ORAL DOS GRUPOS FOCAIS IFAL/UFAL 209
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 211
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 212
ANEXO A – DECRETO Nº 7.566 DE 23 DE SETEMBRO DE 1909 216
ANEXO B – DECRETO 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 218
ANEXO C – DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005 226
ANEXO D – DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. 235
ANEXO E – LEI Nº 11.273/2006 237
ANEXO F – RESOLUÇÃO/FNDE/CD/ Nº 44, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2006 239
ANEXO G – RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009 ... 261
ANEXO H – REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA MEC/SEED/AGOSTO DE 2007 283
ANEXO I – OFÍCIO CIRCULAR Nº 20/2011 DED/CAPES, DE 15/12/2011. 302
ANEXO J – FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA UAB – FICHA DE CADASTRAMENTO/TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA 305

ANEXO L – PARECER CNE/CEB Nº 41/2002 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO.....306

1 INTRODUÇÃO

Quando iniciamos o processo de criação desta tese de doutorado, como notamos informalmente que acontece à maioria dos alunos de pós-graduação, revisitamos e rememoramos os primeiros registros firmados nas orientações, debates, grupos de estudo, trabalhos, seminários, apresentações, artigos, apontamentos e manuscritos, produzidos, a princípio, nas disciplinas cursadas nos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE) e da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), alinhando-os aos conhecimentos da experiência a fim de nos apropriarmos do ímpeto necessário para tomar os primeiros fôlegos como escritor e, principalmente, para verificar o percurso das concepções em relação à tutoria no contexto da Educação a Distância (EAD), traduzindo-se no título "**A profissionalidade do tutor na docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil:** tensões entre concepções e exercício docente".

A preocupação inicial – que perdurará até os instantes finais dessa etapa de formação acadêmica – foi elaborar um texto que possa ser lido, no sentido de que redação, prescrições teórico-metodológicas e rigor acadêmico e formal, legítimos a uma tese funcionem como ferramentas para a compreensão por parte dos desejáveis autor-modelo e leitores-modelo[1], "[...] numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história" (ECO, 1994, p. 7).

Na busca de constituir estas entidades-modelo, procuramos então estabelecer a **introdução** como parte componente desta tese na proposição de ferramenta para descrever minha trajetória profissional, enquanto professor de formação e coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), de 2006 a 2010, fazendo este recorte para que se compreendam

[1] Parto da premissa de que todo texto quer ser lido. Assim, brevemente, aproprio-me destes vocábulos tomados a partir de leituras anteriores em crítica literária, com base em Umberto Eco e aplico a esta tese, tão somente, na proposição de evidenciar um contrato silencioso, nem sempre consensual, entre quem escreve e quem lê. Eco (1994), em *Seis passeios pelos bosques da ficção* traz essas categorias e considera o **autor-modelo** como uma entidade narrativa desejosa de compactuar com os possíveis leitores-modelo, representada por um conjunto de instruções que prescrevem a conduta ideal enquanto interlocutor do texto. Já o **leitor-modelo** é a idealização de um leitor, interlocutor e observador das regras do jogo; leitor que a própria tessitura textual procura criar e o prevê como colaborador no intuito de que este entenda as pistas e sinais de gênero construídos nos enunciados; em detrimento do **leitor-empírico** como aquele que usa do texto como *locus* para suas paixões, exteriores ou provocadas pela leitura; que lê o texto de maneira equivocada, por não ser o tipo de leitor previsto pelo escritor.

suficientemente as interferências primeiras sobre o tema nos percursos formativos anteriores e cotidiano da profissão com a percepção de analisar a prática docente do tutor em EAD, a partir de seus saberes, como sendo um problema digno deste nível de discussão.

Com isso fazemos um convite a uma análise que compactua com o leitor de que não há neutralidades, mesmo e, principalmente, quando se trata de textos científicos. O que apresentamos está pulverizado de subjetividades não aleatórias e de espaços profissionais, que aqui se traduzem em um posicionamento político, teórico, reflexivo e analítico que considera tutor e professor, nas perspectivas das políticas públicas em EAD do governo federal brasileiro, representadas pelo Sistema UAB, como vocábulos sinonímicos, resguardando-se particularidades de atuação.

Assim, para os entendimentos sobre tutor e tutoria foi preciso estabelecer quais parâmetros, no que se refere às políticas públicas, essa atividade é exercida; em que espaço acadêmico de execução se insere e quais as diretrizes norteadoras desta ação. Essa prática se justifica por entender que a partir desta compreensão podem-se substanciar quais são as perspectivas, metas, planos e encaminhamentos dados no que tange às políticas em EAD do governo federal e como essas políticas são corporificadas e traduzidas nos cursos de licenciatura, e, no caso do IFAL, também nos cursos de Tecnologia.

Na delimitação do campo de atuação, elegemos o IFAL como espaço de pesquisa por registrarmos o ineditismo na oferta de cursos na modalidade EAD, antes do Sistema UAB. Essa característica evidencia que, a despeito das demais instituições nas quais já havia uma tradição na oferta de cursos na referida modalidade, o IFAL, semelhante a outras instituições estreantes na EAD, iniciou suas atividades já pautado em condutas de ordem financeira e operacionais e entendimentos firmados para a execução do Sistema UAB, dentre eles o conceito de tutoria.

Além disso, a escolha entre o IFAL e demais instituições estreantes na EAD, também se dá pelo acesso às informações referentes ao tema, aos sujeitos atuantes e pela proximidade geográfica, uma vez que não conseguimos financiamento em forma de bolsa para a consecução das atividades. Todavia, mesmo com essa limitação, avaliamos que pouca ou nenhuma diferença seria registrada em outras instituições com o perfil semelhante ao IFAL, o que não afetaria os dados de pesquisa.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas no Brasil após assinatura do Decreto nº 7.566 (Anexo A), em 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha. Em Alagoas também foi criada neste mesmo ano. Desde então, essa escola de ensino profissional gratuito foi se transformando e a partir de 2009, por força da Lei nº 11.892 (Anexo B), de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica torna-se IFAL. Anterior à lei mencionada, priorizava em sua oferta[2], exclusivamente na modalidade de educação presencial, cursos em dois níveis de formação: Educação Básica – o inicial e continuada, cursos técnicos, ensino médio e proeja; Educação Superior – tecnológica de graduação e de Pós-graduação, conforme menciona o documento Projeto Político-pedagógico (PPP) do CEFET-AL.

Nele não consta com clareza uma diferenciação entre níveis e modalidades de ensino, e, naquele instante, mesmo com a urgência e com o início dos trabalhos para os cursos em EAD na instituição, não se mencionava esta modalidade, tampouco a considerava regular, o que evidencia o caráter recente da EAD na rotina de trabalho do Instituto, como descreve Andrade (2010, p. 43): “A expansão da educação a distância *online* é uma realidade recente e crescente e exige alterações significativas na forma de conceber, planejar e fazer educação. A tessitura do conhecimento apresenta-se sob novo contexto semântico”.

Outro documento normativo do IFAL, nesta ocasião com cursos em EAD em pleno funcionamento, é constituído pelas Normas de Organização Didática (CEFET-AL), aprovado pela Resolução CD nº 27/2008, de 21 de agosto de 2008, mesmo não se definindo ainda a quais modalidades o documento faz referências, conforme consta no Capítulo III – Das Características e Objetivos, Art. 4º, Inciso IV (grifo nosso): “Articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos **diferentes níveis e modalidades de ensino**, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” e pontua a oferta no nível superior no Inciso V como “oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica”. Nestas normas apresentam-se tímidas inserções, porém relevantes, quanto à possibilidade das licenciaturas e à legitimação da EAD no Instituto como oferta regular, mesmo condicionando-as à autorização do Ministério da

[2] Até meados de 2007 enquanto era definida a criação, finalidade, objetivos e estrutura dos atuais Institutos e sua participação na rede federal de ensino denominavam-se Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Educação (MEC) e verificação do interesse social e das demandas locais e regionais para os cursos mencionados no Inciso V.

No mesmo documento, no Art. 5º, Inciso VIII, o IFAL institucionaliza a modalidade da EAD, legando o patamar de objetivo, mesmo que, em detrimento de outros objetivos mencionados para os quais se usa os verbos **ministrar**; utiliza-se **ofertar**, para a modalidade mencionada e para a educação continuada, sem detalhar, no caso da EAD, o que a instituição considera por essa oferta. A redação desse documento, evidentemente, utiliza-se de **ministrar** para relacionar os cursos que, à época, compunham regularmente as ofertas exclusivamente presenciais da instituição, de modo a conferir-lhes caráter duradouro e desvinculado de programas ou projetos de governo específicos.

Por esse documento, o IFAL decide **ofertar** cursos de educação continuada a partir de diversos mecanismos a fim de promover atualização, aprimoramento e especialização de profissionais da área tecnológica. Embora o documento não faça menção quanto ao que compreende como diferentes mecanismos, a partir de uma prática mais recente dessa oferta no IFAL verificamos que se trata da atualização desses profissionais utilizando-se da EAD sem que seja preciso modificar drasticamente suas rotinas de trabalho, tampouco afastá-los parcial ou integralmente de suas funções.

Os documentos mencionados, além das portarias específicas de autorização dos cursos, corroboram com a Lei nº. 11.892/2008 de criação dos Institutos e evidencia que o IFAL vem se especializando ao longo de sua trajetória com a educação técnica e profissional e, mais recentemente, com a educação tecnológica e a formação de professores para a educação básica e superior quando elenca as licenciaturas (prioritariamente na área das Ciências Exatas), bacharelados e engenharias como também cursos a serem oferecidos. Além deles, são também citados cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* visando promover a formação de especialistas, mestres e doutores nas diferentes áreas do conhecimento humano para proporcionar aquilo que descreve como sendo as bases sólidas para a educação, ciência e tecnologia.

Paralela à redefinição de sua natureza de CEFET para IFAL, em 2006, quando na coordenação dos Cursos Superiores de Tecnologia da área de Turismo e Hospitalidade, IFAL/Campus Marechal Deodoro, o IFAL lança-se no Sistema UAB com o envio da proposta do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria a distância

para a Secretaria de Educação a Distância (SEED)/MEC em resposta ao Edital nº 1, de 20 de dezembro de 2005, Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de EAD para o Sistema UAB, seleção que fica depois conhecida pelos coordenadores e demais integrantes do Sistema UAB como UAB1.

Posteriormente, em conjunto com a equipe que mais tarde comporia o Departamento de Educação a Distância (DEPEAD) e já na condição de Coordenador UAB/IFAL, em 2007, em resposta ao Edital nº 2, de 18 de outubro de 2006 (UAB2), a instituição responde à Chamada Pública com o envio de duas propostas de cursos na modalidade a distância: licenciatura em Letras e licenciatura em Ciências Biológicas, ambos aprovados. Além dessas ofertas já previstas no levantamento dos cursos a distância, há ainda a participação do Instituto no Plano de Ações Articuladas do Governo Federal para a Formação de Professores (PARFOR) e Pró-Funcionário; desta vez em parceria com as outras Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado de Alagoas: UFAL, Universidade de Ciências da Saúde (UNCISAL) e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Atualmente, o DEPEAD compõe uma equipe de aproximadamente 280 profissionais que trabalham 20h/semanais remunerados via bolsa Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desses, 25 dedicam-se a gestão das ações relativas à modalidade no que diz respeito, principalmente, ao desenvolvimento e acompanhamento de políticas institucionais para EAD/IFAL, acompanhamento pedagógico dos cursos e gestão acadêmica, produção de material didático, gerenciamento e manutenção de sistemas, oferta de programas de capacitação de professores e tutor que decorre sua execução; ocorre condução semelhante quando se considera o contexto nacional e seus encaminhamentos.

A experiência em EAD por parte do IFAL vai se consolidando à medida de aproximação e distanciamento desta política, no sentido de que quando da implantação podem ocorrer algumas distorções no cerne das instituições participantes quanto ao cumprimento de exigências e pré-requisitos, por exemplo, que são corrigidos ou, do contrário, legitimam-se, alterando as próprias concepções iniciais, durante a execução dos projetos.

Há ainda na experiência de EAD/UAB uma noção de que os constructos teóricos referentes à modalidade são, a todo e a cada momento, postos à prova; o que provoca naqueles que estão inseridos nesta dinâmica, especificamente os

professores, uma constante reflexão teórica e conceitual de suas práticas pedagógicas a partir do seu local de atuação e de seu perfil enquanto atores componentes deste cenário.

Nesta conformação, para as ações vinculadas à produção de material e execução dos cursos, o Sistema UAB usa da definição de perfis de atuação distintos: coordenador de curso, coordenadores de tutoria, tutor presencial, tutor a distância, professor pesquisador, professor conteudista e professor formador; diferenciando-os, essencialmente, a partir da atividade desempenhada por esses atores. Contudo, muito desses perfis de atuação necessitam ainda ser desvelados e é pertinente verificar, no caso das tutorias, a partir de sua *práxis*, se suas atribuições findam, como previsto, no estreitamento das relações e interações interpessoais presenciais e a distância, como acentuam os documentos pesquisados, a exemplo da Ficha de Cadastramento/Termo de Compromisso do Bolsista/Tutor (Anexo I) que estabelece como função a ser exercida, dentre outras, “Mediar a comunicação de conteúdos entre professores e curcistas” e “Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar [as] atividades discentes”[3].

O tutor, figura emblemática da EAD, é o sujeito que surge, a princípio, como um dos responsáveis pela mediação entre professores e cursistas. Inexistente nos cursos presenciais, este profissional se impõe enquanto agente específico graduado e/ou licenciado ou pós-graduado na área/curso ou unidade curricular que atua e é representado em um contingente numérico expressivo nos cursos a distância, já que as concepções de tutoria no Sistema UAB preconizam idealmente a razão de um tutor para cada grupo de 25 alunos, aproximadamente.

Diante dessa realidade, algumas questões emergem para a compreensão da tutoria nos parâmetros EAD/UAB, suspeitando-se ao longo da vivência nesse campo e no desenrolar dessa pesquisa que nas políticas públicas representadas pelo Sistema UAB há uma aparente desconsideração da natureza pedagógica das atividades exercidas pelos tutores.

Após essas suspeitas e desenvolvimento de análises minuciosas, durante esse estudo, chegou-se a defesa da tese de que a falta do reconhecimento da prática da tutoria como uma prática pedagógica e, consequentemente, a falta do reconhecimento do tutor enquanto professor, são decorrências de estratégias

[3] Disponível em: <http//www.uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2013.

tomadas pelo governo, de remuneração desse profissional com o artifício de bolsa CAPES. Isso porque implicaria na necessidade de revisão da carreira de professor com o objetivo de estabelecer normativamente com precisão suas atribuições enquanto professor e também porque redundaria em problemas de ordem econômica e trabalhista.

Por esta particularidade as seguintes indagações vieram em pauta para o desvendamento dessa realidade: quais as diferenças entre os estatutos profissionais de serem professor e tutor? O que difere seus desempenhos no que concerne aos cursos de EAD? Qual a justificativa para esta (res)significação das atribuições do professor, por parte do governo e daqueles que fazem a prática da EAD?. Por que isso, principalmente, se converte em uma mudança de nomenclatura? Porque professor e tutor convergem para uma mesma prática, mesmo que conflitivamente comportem conceitos divergentes?

Normativamente, o governo federal opta por uma categorização e diferenciação do tutor que se restringe, quase que exclusivamente, a uma perspectiva de legislação para atender a uma particularidade das políticas de EAD conformadas no Sistema UAB. Isso decorre devido às implicações que seriam constituídas quando, por exemplo, da contratação de um contingente significativo de professores para atuar na EAD. Categorizá-los como tutor e financiar suas ações com uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou da CAPES impediria o surgimento de problemas de classe e de ordem legal como: contratação, férias, aumento de salário, dentre outros. Mattar (2012), ao tratar tutor e professor como termos sinônimos ressalta:

> outra questão que reforça o rebaixamento do trabalho docente é a remuneração extremamente baixa que um tutor recebe, por exemplo, na UAB, em comparação à remuneração de professores presenciais na mesma IPE, além de essa remuneração se caracterizar como bolsa de duração limitada, o que não promove vinculação entre o tutor e a instituição (MATTAR, 2012, p. XXVII).

Todavia, o descontentamento por parte dos tutores é visível e ganha cada vez mais projeção nacional a partir de associações de representação de classe a exemplo da Associação Nacional de Tutores de Educação a Distância (ANATED) que publicou em seu periódico, em março/2011, matéria na qual Juste (2011, p. 49) faz críticas contundentes a respeito do Sistema UAB e sua dinâmica de remuneração de tutores, quando afirma que “Em meio a descaracterizar vínculo empregatício, programa do

governo federal barateia oferta da educação contratando tutores como bolsistas e vai na contramão para a consolidação do sistema público de educação a distância no país".

A crítica à forma como o tutor é concebido e atua na EAD/UAB também é descrita por Rodrigues (2012, online) quando destaca outras particularidades negativas de sua atuação, além dos valores de bolsa: "[...] alguns bolsistas relatam que o exercício da tutoria, em parte das instituições, não é contabilizado para fins de comprovação de experiência [profissional] em processos seletivos de cursos presenciais". Corrobora com esse problema, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ao desconsiderar o caráter pedagógico do trabalho tutoral.

Como decorrência deste encaminhamento surge no Sistema UAB um agente de ação que se caracteriza pela divergência de suas práticas com relação aos professores da modalidade presencial. Semelhante aos assistentes de sala de aula, figura comum na Educação Infantil, os tutores estão presentes em todos os momentos da prática educativa na EAD, embora não se legitime essa responsabilidade, desconsiderando-se, inclusive, os critérios de formação acadêmica licenciada e experiência mínima de um ano de exercício docente no ensino superior, considerados para assumir a condição de tutor.

Essas primeiras reflexões, expandidas durante este processo de criação, fizeram-nos optar pelo tema da tutoria em EAD, vinculando-o à área de Formação de Professores do PPGE/UFPE, como, também, tomando como objetivo geral desta pesquisa a análise dos relatos da prática docente do tutor em EAD, a partir da constituição de sua profissionalidade e dos saberes necessários ao exercício da tutoria.

Em minuciosa pesquisa exploratória no Banco de Teses/Capes[4], realizado até outubro de 2014, utilizando-nos dos vocábulos "tutoria" e "tutor" como critérios de busca, obtivemos o total de 170 trabalhos que fazem referência à tutoria, dos quais, 135 (79,42%) são em nível de mestrado e 35 (20,58%) em nível de doutorado. Como procedimento dessa pesquisa, adotamos a leitura aos itens pré-textuais "resumo" e "sumário" e o item textual "introdução" com vistas a identificar nas dissertações e teses consultadas o tratamento dado à tutoria.

[4] Disponível em:<http://bancodeteses.capes.gov.br/#100>. Acesso em: 10 jan. 2014.

A maioria dos textos pesquisados, 158 (93%), trazem o tutor à discussão sem estabelecer uma obrigação quanto à sua caracterização como sujeito da EAD. Os trabalhos apressam-se em considerá-lo como professor ou como um "novo profissional", ou sequer abrem alguma polêmica em torno da figura do tutor, sem nenhuma definição para ambos os posicionamentos, utilizando-o de maneira corolária para a discussão de outros temas relativos à EAD, como mediação, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAEA), interação, avaliação, dentre outros.

Das 12 pesquisas que trazem o tutor como objeto de investigação, 11 são em nível de mestrado e um em nível de doutorado. Nessas, há uma generalizada preocupação em se definir dimensões, papéis, funções atribuições e práticas da tutoria sem fazer um tratamento desses expedientes em função dos saberes necessários ao tutor para a consolidação de sua profissionalidade. Em apenas um desses trabalhos[5], em nível de mestrado, a autora faz a relação entre tutor e saberes docentes no contexto específico das instituições particulares.

Com base nessa amostragem, defendemos que o ineditismo desta tese reside na relação que se constitui na construção do termo tutor, como sendo própria da área de EAD, estabelecendo um diálogo entre os teóricos mencionados nesse estudo a fim de identificar prováveis saberes que seriam mobilizados na mediação pedagógica e que poderiam contribuir afirmativamente para a legitimidade social do tutor no espaço acadêmico entre seus pares.

Isso posto, constituímos como ações dessa pesquisa inventariar o conceito de tutoria com base nos documentos reguladores da EAD na UAB e na literatura de área; comparar o discurso e a prática do professor-tutor e o(s) conceito(s) formalizado(s) nos documentos oficiais referentes a EAD; identificar os descritores da profissionalidade do professor atuante na EAD e os saberes necessários ao exercício docente na EAD.

Nessa perspectiva declarada, esta tese considera de três bancos de dados: (1) o conjunto de textos normativos que descrevem o Sistema UAB; (2) as diretrizes das instituições pesquisadas para a oferta de EAD, que compõem o marco regulatório

[5] Na dissertação "**Saberes de professores tutores iniciantes:** a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina" (COSTA, 2012), a autora trabalha na identificação dos saberes necessários aos tutores presenciais iniciantes na EAD. Alegando que a EAD produz modificações nas relações sociais e nas dinâmicas de ensino-aprendizagem a autora defende que os professores que recentemente assumem as tutorias precisam desenvolver os saberes necessários à docência e saberes de que julga como próprios da educação tecnológica.

formal da EAD; (3) a literatura de área sobre tutoria, mediação pedagógica, profissionalidade e saberes dos professores que forma o marco teórico necessário para a construção de um conceito sobre tutoria.

Esses, de maneira articulada trabalham na análise da prática do tutor no intuito de identificar índices que possam credenciar sua ação como sendo uma provável ação pedagógica; e, para tanto, consideramos igualmente pesquisa de campo feita com a aplicação de questionário e grupo focal (GF) a fim de trazer à discussão a descrição das ações da tutoria relatadas pelos próprios tutores das licenciaturas em Pedagogia da UFAL e de Letras do IFAL, vinculados ao Sistema UAB/DED/CAPES/MEC.

Após a problematização do objeto desse estudo, o capítulo seguinte, **(In)definições sobre o tutor: legislação, teóricos, funções e prática**, apresenta os documentos que formam o *corpus* dessa pesquisa. Nela, realizamos levantamento dos diversos conceitos de tutor tomando como base as (in)definições adotadas pelo governo federal quando na elaboração e divulgação de documentos jurídicos e instrucionais específicos da EAD, confrontando com as construções do campo teórico e com os atores envolvidos. Discutimos também as características da profissão docente na proposição de cotejar os tutores, identificando os descritores de uma possível prática pedagógica e profissionalidade docente.

Assim, no texto desta tese em **O contexto EAD: dos 16 anos de experiência UFAL ao sistema UAB**, trata de registrar, de maneira contextual e crítico-descritiva o histórico da EAD a partir do advento do Sistema UAB, de sua implementação no IFAL e na UFAL, desvelando a expansão e valorização da EAD no panorama da educação superior. Para isso usamos de pesquisa bibliográfica, dados estatísticos constantes em anuários e entrevistas abertas com os representantes legais dessas instituições de ensino a fim de compor esse cenário.

Já no quarto capítulo, **Delimitando os percursos metodológicos: abordagem de pesquisa, método de investigação e ferramentas de coletas e tratamento de dados**, fazemos uma apresentação de ordem descritivo-analítica sobre as opções metodológicas que norteiam as condutas depreendidas nos percursos dessa investigação, esclarecendo e posicionando-nos em relação às opções referentes ao uso da abordagem qualitativa, do método de análise de conteúdo (AC) e das técnicas de coletas de dados do questionário e dos GF.

Nesse capítulo, figuramos a elaboração dos instrumentos de coleta, conduzindo o leitor a dividir as intenções da pesquisa em um exercício de

interpretação próprio da AC, nessa etapa, não de resultados, mas do material utilizado nos trabalhos de campo junto aos tutores. Para isso, discutimos a construção do questionário e do roteiro de perguntas aplicado nas sessões orais dos GF, a constituição e o trabalho do grupo de pesquisadores para as sessões, esclarecendo as funções que ocupamos durante esse processo.

Para esses expedientes, estão também relacionados à elaboração dos documentos **Planejamento da aplicação da técnica grupo focal de coleta de dados com os professores-tutores IFAL/UFAL** (Apêndice A), **Roteiro de Debate** (Apêndice B), **Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** (Apêndice C) e **Questionário** (Apêndice D).

Em **Análise, interpretação e discussão dos dados**, traz os resultados obtidos das transcrições feitas com o uso do *software Eudico Linguistic Annotator* (ELAN), fazendo uma análise triangulada, para a qual o primeiro vértice se constitui no tratamento dos documentos selecionados reconhecendo e interpretando os elementos léxicos e sintáticos que fazem referência ao tutor; o segundo, as entrevistas semiestruturadas que compõem o perfil acadêmico desse professor, apresentando índices como formação acadêmica e características de sua rotina laboral; o terceiro e último, as transcrições dos enunciados dos professores, devidamente consentidas, gravados durante as sessões orais de GF.

A legitimidade dessas fontes na tese parte do princípio de verificarmos como os sujeitos – professores-tutores – constituem-se como tal e como se percebem em sua profissão exercendo atividades que exigem a mobilização de conhecimentos de ordem administrativa, organizacional, social, pedagógica, intelectual e tecnológica.

No sexto capítulo, **Considerações Finais**, apresentamos as palavras finais na perspectiva de análise e no âmbito daquilo que nos propomos executar, todavia, não são únicas. Estabelecemos sentido às interpretações dos dados de pesquisa discutindo sobre os índices de profissionalidade docente do professor-tutor presentes nos documentos e enunciados dos professores.

Num exercício de recapitulação, trazemos paralelamente os elementos discutidos nas seções anteriores com a função de conferir o significado necessário à afirmativa, até certo ponto empírica, encontrada na literatura que trata sobre a docência dos professores na EAD que afirma que **tutor é professor**.

2 CONCEITOS SOBRE TUTOR: LEGISLAÇÃO, TEÓRICOS, FUNÇÃO(ÕES) E PRÁTICA

A decisão de investigar o tutor, sua formação e suas práticas nos AVA, nos conduziu a estabelecer a relação entre tecnologia da informação e comunicação (TIC) e educação como componentes do espaço educacional onde as relações de mediação são estabelecidas entre tutores, professores e estudantes. Além disso, como a legislação e a literatura de área definem o tutor? O tutor é um professor? Essa assertiva que não se responde categoricamente com um ordinário “sim” ou “não”, parece um ponto de tensão não consensual por carrega, que emite a qualquer que seja a resposta uma série de implicações de ordem pedagógica, ideológica, política e cultural por parte daqueles que se posicionam contra ou a favor do reconhecimento pedagógico das ações do tutor.

Traçar um perfil do tutor com base na legislação UAB, teóricos, função(ões) e sua prática parte da urgência em dar um contorno, delinear e distinguir o que o Sistema UAB concebe como tutor, verificando seus aspectos e traços característicos, contrapondo posteriormente, com as concepções construídas pelos teóricos em EAD e pelos próprios tutores.

É comum testemunharmos em relatos, mesmo informais, em círculos de estudo e disciplinas relacionados com a temática da EAD, o desconforto daqueles que passaram a graduação em cursos de licenciatura na perspectiva de “aprender a ensinar”, e, para sua frustração, não tiveram seus anseios atendidos, atribuindo este desapontamento a uma estrutura curricular acadêmica dos cursos de licenciatura que supostamente negligenciaria os elementos necessários para o exercício crítico e reflexivo da docência em detrimento de um acentuado destaque às unidades curriculares específicas das áreas.

Expandindo essa experiência enquanto acadêmicos das licenciaturas para as discussões referentes à prática do tutor, o desconforto perdura, mesmo e principalmente, para aqueles tutores que tomaram parte de cursos de capacitação, formações continuadas, habilitações ou momentos formativos diversos com qualquer outra nomenclatura mais atual.

Tendo em vista que o foco principal da nossa pesquisa é tratar da mediação pedagógica do tutor com base nos descritores de sua profissionalidade, não abordaremos, neste estudo, a discussão sobre as matrizes curriculares das

licenciaturas, tampouco questionaremos a efetividade desses cursos, o que pomos em pauta, considerando o tempo de formação regular de um curso de licenciatura, é que, se para aqueles que cursaram a graduação dedicando-se a compreender e apropriar-se do ofício de professor, as primeiras incursões em sala de aula são momentos tensos e desafiadores, o que podemos ponderar de outros, como os tutores, que mesmo com uma habilitação prévia, são submetidos a momentos de formação, comumente aligeirados, para atender à urgência da implementação das EAD no país?

Ao tratar daquilo que denomina como a explosão da oferta de EAD e a carência de formação de mediação docente, Silva (2012) destaca:

> Entretanto, o crescimento exuberante da oferta pública e privada raramente vem acompanhado da formação específica de professores para docência no ciberespaço. Os professores aceitam lecionar em cursos 'virtuais' sem ter garantida sua inclusão digital, primeiro degrau da formação necessária para se operar com a dinâmica das interfaces da web. Há uma enorme carência de cursos voltados para a didática online (SILVA, 2012a, p. 12).

Retomamos as perguntas "Quem são esses profissionais?" e "Como o Estado os define?", pois as concepções de EAD passam, principalmente, pela instância definidora do Estado que atribui uma definição oficial que parametriza todas as ações EAD/UAB, inclusive financiamento, organização, processos, autorização e, principalmente, para a discussão que se estabelece nesta tese, os atores envolvidos nas ofertas EAD, notadamente, o tutor.

A urgência dessas perguntas apareceu-nos, primeiramente enquanto aluno do Curso de Especialização *Lato Sensu* em EAD do Serviço Nacional do Comércio (SENAC/Alagoas). Na oportunidade, observamos que o curso, em linhas gerais, utiliza-se do vocábulo tutor para diferenciar o professor que executa as atividades de docência presencialmente daquele que desempenha atividades em cursos a distância.

O tutor, para esta instituição, assume atribuições iguais àquelas executadas pelo professor presencial, tais como: interagir e encaminhar discussões com alunos, mediar situações de aprendizagem, assumir integral e oficialmente ações avaliativas, orientar a produção acadêmica discente a exemplo de artigos e trabalhos de conclusão de curso, além daquelas específicas à modalidade quanto ao uso de AVA, ferramentas e interfaces. Provavelmente, para esta instituição, é infértil questionar sobre a legitimidade docente do tutor, problematizando-a, pois há, a princípio,

compatibilidades constatáveis entre tutor e professor a partir da natureza dos papeis assumidos em seu cotidiano de aula, todavia, isso não se aplica para as IPES haja vista a presença de perfis de atuação distintos como tutor presencial, tutor a distância, professor formador e professor conteudista.

Objetivamente, uma aula presencial depende, exclusivamente, ou quase exclusivamente, do professor que irá ministrá-la. Daí, os movimentos que antecedem a aula tais como planejamento, seleção e disponibilização de materiais, a aula propriamente dita com o uso de quaisquer que sejam os recursos previstos no plano e as prováveis atividades exigidas no pós-aula são de responsabilidade daquele que irá conduzi-la em sua integralidade.

Na EAD a prática docente pedagógica é exercida pelo menos por três atores distintos, o professor conteudista/pesquisador que concebe o material didático das disciplinas, e as atividades específicas nele inseridas; o professor-tutor responsável pela condução do ambiente, e pelo trato e nexo direto entre os professores e os alunos, esse último, como o terceiro desses atores mencionados.

Partimos então de experiências de regência de sala de aula com responsabilidades quase que unívocas para um trabalho em equipe que não se restringe aos bastidores da organização da disciplina, mas que explicitamente, permeia toda a sua consecução, da gênese da elaboração dos planos e ementários, suas unidades temáticas, metodologia, ações avaliativas à materialização desses expedientes em forma de instrumentos de trabalho até sua execução.

Idealmente na EAD, a interação professor-aluno se inicia na parceria cognitiva entre os sujeitos conceptores e executores desde quando o professor é selecionado à produção de fascículos, organização das atividades e tarefas específicas da disciplina, quando entra em contato com a equipe multidisciplinar para atividades tipo como gravação de vídeo-aulas e ou formatação/revisão/programação do AVA nas perspectivas institucionais, até quando, finalmente, na execução o professor lança sugestões de leituras, pesquisas, atividades colaborativas individuais ou coletivas já na interação direta com os alunos, concebendo nesse instante situações pedagógicas complexas, fazendo uso da linguagem e dos recursos disponíveis a fim de provocar os sujeitos envolvidos.

A esse trabalho coletivo, embora não parcelado, com perfis de atuação e atividades demarcadas, e, ainda assim, expressando certa hierarquização entre

aqueles que concebem e executam suas funções, Mill et al. (2010) denominam de polidocência e o esclarecem que:

> [...] a docência na EaD, devido à complexidade das tecnologias nas quais se apoia, raramente é um empreendimento individual. Isto é, na EaD os professores responsáveis pela disciplina frequentemente trabalham com outros indivíduos, muitos deles com formação diversa da pedagogia ou licenciatura. Isso acontece tanto pelo fato de a docência *online* requerer alguns tipos de conhecimentos que comumente não são sine qua non à docência presencial – por isso raramente constituem objetos de estudo durante a formação inicial dos professores –, quanto pela frequente necessidade de trabalho coletivo durante seu planejamento, execução e gerenciamento (MILL et al. 2010, p. 14).

Há, portanto, um trabalho coletivo e cooperativo, orquestrado por diferentes sujeitos que assumem, cada um, uma etapa diferenciada desse planejamento e execução de aula, indicando o que defendem Mill et al. (2010) ao utilizarem o termo polidocência para tratar de um **professor coletivo** quando reconhecem que mais do que no ensino presencial os professores da EAD prescindem do apoio de outros atores para a concepção de material, elaboração de AVA e regência das aulas, esta última atividade exercida exatamente pelo que chamaremos de professor tutor.

> Dessa forma, não apenas os professores responsáveis pelo conteúdo devem ser considerados como docentes na EaD, mas também aqueles que acompanham os estudantes e aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos para diferentes suportes midiáticos (impresso, virtual, audiovisual, etc.) (MILL et al., 2010, p.17).

Cada sujeito, na EAD/UAB, assume uma atividade diferenciada que prevê um rol de conhecimentos, inclusive no que diz respeito ao uso das redes de informação e comunicação adequadas que permitem, comumente, que os sujeitos envolvidos possam, em ritmos e tempos diferentes, dirimir, a partir do uso da tecnologia, a distância intelectual e física entre os parceiros.

Todavia, mesmo que essas atividades sejam diferenciadas, ainda que sejam executadas por sujeitos distintos e/ou em tempos e lugares diferentes, elas são/devem ser concebidas coletivamente, de maneira orquestrada e em íntimo entrosamento entre as partes, nesse caso, minimamente[6], entre o professor conteudista/pesquisador e o professor tutor. Não entendemos ainda, que esse trabalho coletivizado se caracterize como uma fragmentação ou um parcelamento do

[6] Da concepção do material didático de uma disciplina para os cursos EAD até a execução do curso na plataforma, outros sujeitos entram em atuação para contribuir na elaboração desse material. Portanto, designers instrucionais, web designers, coordenadores pedagógicos do curso, dentre outros possíveis sujeitos, também contribuem na elaboração do material e na consecução das aulas.

trabalho pedagógico. A divisão e a fragmentação do trabalho do professor mencionados por Tardif (2012), Tardif e Lessard (2012), Tardif e Levasseur (20011), Mill et al. (2010), nesse ponto, não se aplicam pois evidenciam um maior e um menor *status* para aqueles que se ocupam da concepção e da execução. Nesse caso, embora a concepção e execução de materiais na EAD repitam a lógica capitalista desse *status* representada na diferenciação dos valores de bolsa, essas etapas do trabalho do professor precisam que todas e cada uma funcionem orquestradamente para benefício próprio.

Afirmar que o trabalho do professor na EAD é essencialmente uma atividade em equipe não quer dizer que não haja hierarquizações; aquele que é responsável em exercer a tutoria continuará a fazê-lo, provavelmente, sem interferências significativas de alguém que exerce a função de designer instrucional, sem perder o controle de sua prática ou de concebê-la. Não há, nesse contexto, a divisão de funções nem a diluição dos perfis de atuação dos profissionais envolvidos, o que há é uma combinação e atribuição de trabalhos distintos, executados sob a responsabilidade de sujeitos distintos, consoantes ao campo de atuação de cada um dos membros.

Essa hierarquização ainda, não se traduz na linear representação de alguém que manda e de outro que obedece. Ela tem uma representação institucional oficializada na participação de professores concursados, efetivos e/ou substitutos que atuam como professores conteudistas/pesquisadores que percebem para o trabalho o maior valor das bolsas, em detrimento dos demais professores externos à instituição selecionados para a função de professores tutores, os quais percebem, para o trabalho que executam, o valor de uma bolsa que, em valores atuais representa quase a metade do que recebe um professor conteudista.[7]

Ainda assim, pelo caráter cooperativo da docência na EAD, na concepção ou na execução das atividades, caso um dos participantes se recuse ou não a cumprir suas atividades como esperado, comprometerá todo o trabalho desenvolvido pela equipe. Há, dessa maneira, uma relação de interdependência e não de submissão para que a aula, a disciplina, ou o curso ocorram a contento. Daí, parece-nos

[7] Em valores atuais, pelo Sistema UAB, um professor conteudista/pesquisador recebe bolsa mensal no valor que oscila entre R$1.100,00 (Hum mil e cem reais) e R$1.300,00 (Hum mil e trezentos reais)/mês, enquanto o professor-tutor (presencial ou a distância) recebe uma bolsa mensal de R$ 765 (setecentos e sessenta e cinco reais). Para ambos os casos, a bolsa prevê uma carga horária semanal de 20h de atividade.

insuficiente o comparativo utilizado por Mafalda et al. (2012) que apresentam professores, professores tutores e estudantes como mestres, discípulos e seguidores, respectivamente. “Podemos dizer que o professor como ‘mestre’ percebe o tutor como ‘discípulo', nesta comparação, neste sentido comparativo geral, nessa relação de professor e tutor, os alunos serão reconhecidos como ‘seguidores’ de um determinado conhecimento” (MAFALDA et al., 2012, p. 7). E, inclusive, contraditório com os mesmos autores que, ao passo que constroem a relação mestre-discípulo-seguidor, retomam o tutor como “ingrediente polivalente, fermento e fomento da EaD” (MAFALDA et al., 2012, p. 8).

Nesse contexto, o professor tutor, intermediando o conhecimento enquanto mediador pedagógico e parte dessa polidocência, é responsável por contribuir afirmativamente para que o aluno participe de forma efetiva dos movimentos de aquisição de conhecimento. Sem a atuação do professor tutor, na orientação, apoio e suporte aos estudantes, o desenvolvimento da autonomia plena por parte desses, possivelmente tomaria rumos diferentes e seria comprometido, pela ausência de uma figura que exercesse a mediação pedagógica nas mais diversas atividades e nos mais diferentes contextos. Ações como essas denotam o perfil de professor tutor participativo, com habilidade de trabalhar em equipe e que, por isso, forma níveis de parceria distintos professor tutor – professor formador, professor tutor-IPES e professor tutor-aluno; nessa última, com a intenção de promover momentos de aprendizagem significativa, desenvolvendo no aluno uma atitude proativa na apropriação de seus saberes.

Por isso, se faz mister reconhecer a urgência em se discutir amplamente as características do trabalho docente desse sujeito, para que se possa igualmente, considerar como item de pauta a legitimação pedagógica e profissional do professor tutor, enquanto docente atuante na EAD e que desenvolve, essencialmente, porém, não exclusivamente, ações que circulam no exercício pleno e contínuo da mediação pedagógica em contato com os estudantes em contextos presenciais e a distância, com os professores conteudistas/pesquisadores, responsáveis autoralmente pelo material de curso e também com as IPES, às quais os cursos estão oficialmente ligados.

Quando se trata de professor tutor, essencialmente, essa figura representa uma mudança no perfil de atuação do professor e que parece implicar, consequentemente,

em uma possível mudança no foco de atuação por expandi-lo para além das salas de aulas e/ou momentos formativos físicos e presenciais.

Por conta de particularidades da EAD como o ensino via AVA, a flexibilização de tempo e espaço, além do uso extensivo, amplo e sempre crescente das tecnologias no pessoal e profissional, outras possibilidades de aprendizado são oportunizadas, desafiando modelos de ensino-aprendizagem que, por exemplo, faziam previsão exclusivamente da interação síncrona e presencial com os estudantes.

Consideramos também que o conhecimento tradicionalmente transmitido presencial e exclusivamente pelo professor é traduzido e amplamente disponibilizado informalmente na rede via *blogs*, sites especializados, sites de busca, dentre outros; e formalmente, em interfaces como textos, vídeoaulas e em todos os demais itens possíveis de elaboração e criação de AVA institucionalizados que podem permitir, inclusive a cocriação e ampliação do material original pelos professores tutores e estudantes, caso haja esse entendimento por parte do professor conteudista.

Por isso, a função de mediador pedagógico se configura, pelo menos na realidade da EAD, como sendo o tom da prática do professor tutor, à proporção que mobiliza enquanto orientador e facilitador parte dessa rede de conhecimentos disponibilizada conjuntamente com o estudante na proposição de potencializar um seu estado inicial de conhecimento, trazendo para si a responsabilidade de promover sua imersão nos expedientes da modalidade; das ações mais costumeiras como criar um perfil no ambiente, responder às mensagens e participar de fóruns até as mais complexas como criar um juízo de valor, expressar-se e posicionar-se diante de algo que se lhe apresenta.

A despeito de todo aparato tecnológico, o professor tutor conserva as obrigações previstas ao professor do ensino presencial, pois dele se espera que além da hábil articulação dos conhecimentos de área, estabelecendo com eles uma relação crítico-analítica e lógica, seja também conhecedor da matriz curricular e projeto pedagógico do curso, do plano de curso, dos conteúdos propostos, das ações avaliativas da disciplina, sendo, esses conhecimentos, prioritários em uma escala de valor, em relação a quaisquer outros de ordem administrativa ou institucional.

A mediação pedagógica do professor tutor transita no domínio didático-pedagógico, considera o ensino, os sentidos formativos, valores e atitudes, servindo-se desses conhecimentos como expedientes para as questões metodológicas de

como tratar o conteúdo e as tecnologias, avaliar a competência desse professor e em que medida o mesmo é um “bom” ou “mau” professor tutor.

2.1 A EAD como espaço de atuação do tutor

Quando nos primeiros contatos com a expressão EAD geralmente tendenciamos a defini-la por seus elementos mais óbvios: a distância, por entender que alunos e professores estão temporal e espacialmente separados; ou pelo destaque que as TIC ocupam nessa modalidade, acreditando mesmo, nesse momento inicial, que todo o resto se assemelha a educação presencial.

Todavia, como assinala Peters (2009), essa tendência que revela uma “atitude pedagógica inadequada” e perigosa atribui características, metodologias e didáticas idênticas para as diferentes modalidades. Para o autor, além das obviedades, a EAD traz outros traços distintivos, como:

> - o objetivo humanitário especial, qual seja, a educação dos mal preparados e deixados de lado, inclusive das minorias;
> - a extensão da educação universitária a adultos e pessoas com obrigações profissionais e familiares, ao objetivo de realizar a aprendizagem permanente, a uma universidade que seja aberta a todas as pessoas que são capazes de estudar e a quem se dá uma ‘segunda chance’ de aproveitar e lucrar com a educação superior;
> - as oportunidades em paralelo de educação científica continuada, que é tão necessária em nossa época de constante mudança tecnológica, social e cultural;
> - sua contribuição para a reforma universitária; e
> - sua função de precursora da futura ‘universidade virtual’ (PETERS, 2009, p. 69).

Nos últimos anos, não se pode tratar de EAD sem reconhecer que essa modalidade se percebeu remodelada pela constante revolução tecnológica que presenciamos e que nos caracteriza contemporaneamente como uma sociedade baseada essencialmente na produção de conhecimentos, materializados em informações incrivelmente rápidas e atualizadas. Todavia, o uso das TIC na educação não garante, necessariamente, que as práticas impetradas promovem o diálogo intersubjetivo, colaborativo e autônomo entre seus pares.

Cada vez mais os professores utilizam a tecnologia em suas atividades como instrumentos para apoiar seus métodos de ensino. O aprendizado passa, portanto, a ser variado, não só pela natureza daquilo que se constrói em sala de aula, mas, também por fazer uso de uma série de artefatos tecnológicos que ampliam os

horizontes do ambiente acadêmico, o que não representa, necessariamente, que, pelo uso expresso de uma tecnologia temos necessariamente uma situação de ensino-aprendizagem significativa. Igualmente não quer dizer que se trata de EAD. Mesmo utilizando de tecnologia na sala de aula, o espaço geográfico onde se dá o ensino é o mesmo onde ocorre o aprendizado.

Peters (2009, p. 71-72) usa da aprendizagem e do ensino na EAD para diferenciá-la de outras modalidades alegando que a parceria entre o professor e o aluno se torna o mote para um trabalho em equipe. Por um lado, os alunos experimentam situações que provoquem o protagonismo, a reflexão e a interpretação sobre um dado objeto de estudo. Por outro, os professores precisam, com a antecedência daqueles que realmente se planejam, construir artefatos, objetos e situações-problema, observando-se as particularidades das interfaces, ferramentas e plataformas que impulsionem uma atitude ativa por parte do aluno.

Segundo Valente (2010), abordagens pedagógicas de EAD como **estar junto virtual**[8] valorizam a interação entre os sujeitos envolvidos nas situações de aprendizagem, criam condições para uma tomada de autonomia por parte do aluno quando é provocado a assumir atitudes proativas e compartilhadas em relação ao cuidado de sua educação em uma construção mediada e orientada do conhecimento.

Andrade (2010, p. 51) afirma que somente o uso da TIC não é sinônimo de uma educação desvinculada dos modelos que centralizam o conhecimento na figura do professor e, consequentemente, não representa por parte do aprendiz uma educação colaborativa que promova a autonomia. E, continua:

> Não se estabelece aqui uma visão tecnicista sobre sua utilização, mas justamente a reflexão que deve ganhar vulto para transpor o uso tecnicista da máquina em educação e compreendê-la na sua possibilidade transformadora: enquanto recurso é apenas um aparato que só amplia seu significado na ação do homem comprometido com uma educação humanizadora (ANDRADE, 2010, p. 51).

Conforme apresenta o conhecido vídeo **Metodologia ou tecnologia**[9] bastante popular entre aqueles que desejam tematizar sobre a presença da TIC no ensino,

---

[8] Segundo Valente (2010, p. 25-42), essa abordagem, denominada *Learning network* caracteriza-se pelo acompanhamento assistido do aluno, que consiste em um assessoramento capaz de entender seus interesses e o nível de conhecimento formalizado a fim de propor situações-desafio de modo a auxiliar o aluno a conferir significado à atividade que executa. Essa abordagem pressupõe o engajamento do aluno e o suporte do professor para estabelecerem, salvo as atribuições de cada um, um ciclo de ação em níveis, e graus diferentes, com temáticas diversas a depender dos interesses individuais.

[9] Disponível em: <http//www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>. Acesso em: 18 jun. 2013.

podemos incrementar as aulas, presenciais ou a distância, com os recursos tecnológicos mais moderno efetivamente sem desapegar das práticas mais tradicionais de ensino.

É pertinente reconhecer as TIC como um artefato humano e como instrumento dotado culturalmente de significados atribuídos pelos indivíduos. Disso decorre que o computador, e todos os seus acessórios e a televisão/vídeos já tão internalizados no cotidiano educacional em diversos níveis e modalidades devem ser compreendidos em sua potencialidade transformadora, concebendo-os como aparatos tecnológicos que ganham representação quando utilizados em uma ação educativa e humanizada em situações que promovam a interação entre os pares.

Eles trabalharão como ferramentas da EAD enquanto dispositivo constituído como canal de comunicação, não mero recurso. Em conformidade com esse tratamento dado ao aparato tecnológico, Mercado et al. (2008) ao tratar da formação de tutores do curso piloto de Administração a distância da UFAL/UAB destaca que:

> Torna-se um perigo que a acomodação dos conteúdos e atividades sejam forçosas. Neste caso teremos a incompatibilidade nas propostas de apresentação e execução dos mesmos, pois os conteúdos e as atividades não tem que se adequar as ferramentas do ambiente e sim, é o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem que deve, em sua estrutura, prever as diversas possibilidades da EAD, disponibilizar as ferramentas que atendam ao máximo as especificidades da modalidade (MERCADO et al., 2008, p. 97).

Empiricamente, nota-se que o objeto EAD está cada vez mais presente nos espaços formais e informais de discussão e teorização dos estudiosos em educação como Andrade (2010), Mauri e Onrubia (2010), Mercado (2006, 2007), Mercado et al. (2008), Mill (2012a), Moore e Kearsley (2010, 2013), Santos, Fernandes Santos, (2012), Palloff e Pratt (2013), Pimentel (2013), Silva (2012a, 2012b), igualmente ocupando o imaginário teórico dos gestores que se constituem como executores de projetos de políticas públicas em educação, emplacados pelo governo federal, a exemplo dos coordenadores e suplentes UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutoria vinculados ao Sistema UAB.

Formiga (2012, p. 44) em seu estudo terminológico na perspectiva de cunhar o termo EAD, descreve uma variação da terminologia EAD em função das tecnologias e mídias utilizadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Estudo terminológico da EAD

Variação da Terminologia da EAD	
Terminologia mais usual	**Período aproximado de domínio**
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação (rádio e televisão em *borad casting*)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (ICDE e Open University, UK)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
E-learning; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Fonte: Formiga, 2012.

Para Moore e Kearsley (2010, p. 2-4) nomear EAD com base na tecnologia utilizada não atende às perspectivas de conceber a educação como sendo a relação propositada entre sujeitos com perspectivas em comum, reduzindo-a tão somente aos artefatos utilizados. Reafirmando esse raciocínio, Mill (2012a) traz uma definição de EAD cuja característica essencial são as “ricas possibilidades pedagógicas” consequentes da flexibilidade de tempo e espaço:

> ‘educação a distância’ – modalidade de educação geralmente considerada como forma alternativa e complementar (mas não necessariamente substitutiva) para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo), com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a do conhecimento, decorrentes de seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e pedagógico (MILL, 2012a, p. 20-21).

Corroboramos com os autores que ao tratarem dos significados atribuídos descreve uma crise terminológica que surge na utilização inadequada de termos como sinônimos sem que se questione o possível surgimento de ordem conceitual e de concepção de ensino-aprendizagem inerentes a esse (des)uso.

Os autores defendem que para tratar dos estudos em EAD há que se observar que, em situações ideais, o aprendizado e ensino são planejados, e, portanto intencionais, e que podem ocorrer em um local diferente do local de ensino, exercendo a comunicação e o ensino pelo uso de diversas tecnologias, não sendo essas, todavia, definidoras da ação educativa. Sobre esse aspecto, Moore e Kearsley (2010, p. 3) afirmam que

> Ocorre outra confusão quando as pessoas definem educação pela tecnologia usada. A mais antiga dessas expressões é 'educação por correspondência', significando a educação em que o meio de distribuição dos materiais de ensino e interação de professores e alunos é o sistema postal. Expressões comuns mais recentes incluem 'aprendizado eletrônico' (*e-learning)* e 'aprendizado assíncrono'. O prefixo 'e' significa 'eletrônico', porém, aqueles que o utilizam usualmente não se referem a todas as formas de comunicação eletrônica, incluindo radio, vídeogravadores e assim por diante.

Eles ainda reduzem os termos "aprendizado" e "ensino" no substantivo "educação" alegando que este descreve uma relação de dois lados. Ora, se se define o aprendizado em educação como intencional isso quer dizer que não há aleatoriedades, acidentes ou acasos. O aprendizado em educação é planejado e cria condições do estudante deliberadamente se apropriar de um determinado conjunto de conhecimentos, auxiliado por um professor que, em semelhante grau de decisão cria meios para auxiliar a esse estudante.

Com diferentes recursos de linguagens, os estudiosos em educação mencionados entendem e convergem que a EAD pode ser conceituada como a modalidade de ensino-aprendizagem na qual seus interlocutores, por questões sociais e/ou geopolíticas, encontram-se em lugares e tempos distintos e cujos processos são mediatizados pelo uso das TIC como instrumentos pedagógicos que podem interligar e conectar os atores envolvidos.

2.2 Os marcos legais que (in)definem o tutor

Em uma primeira pesquisa nos documentos referentes à EAD, o Estado esclarece o papel do tutor a distância ou presencial atuante no Sistema UAB, apresentando no site oficial do Sistema UAB, a instrução:

> Os interessados em atuar no Sistema UAB como bolsistas (tutores) devem atender aos requisitos exigidos na Lei nº 11.273/2006. Caso os requisitos

> sejam atendidos[,] procure o coordenador UAB de uma instituição participante do sistema e informe-se sobre o processo de seleção de tutores.[10]

Todavia, reportando-nos à Lei 11.273/2006, esta não define o que o Estado compreende como tutor, tendo em vista que faz referência a um texto que se ocupa em definir a concessão de bolsas, os respectivos valores e requisitos necessários para exercer as atividades de tutoria. O Quadro 2, sintetiza os documentos jurídicos que norteiam a EAD e as mais recentes orientações e outros documentos baseados, a princípio nesses primeiros, que trazem considerações sobre tutoria.

Quadro 2 – Definições de tutoria nos documentos legais

Ordem	Documento	Objeto	Excerto
1	Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005.	Regulariza o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	CAPÍTULO II DO CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos: VIII – apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, **com formação para o trabalho com educação a distância** (grifo nosso). [...] CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições: [...] IV – indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a: [...] **b) seleção e capacitação dos professores e tutores** (grifo nosso);
2	Lei nº 11.273/2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas	[...] § 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os **professores** que: I – **estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino** (grifo nosso); ou II – estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo. [...] Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:

[10] Disponível em: <http://ww.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 16 mai. 2012.

		de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.	**Continuação** [...] II - até o valor de R$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para **o exercício de tutoria voltada à aprendizagem** dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério (grifo nosso); § 2º **A concessão das bolsas de estudo de que trata esta Lei para professores estaduais e municipais** (grifo nosso) ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações.
3	Resolução/FNDE/CD/ Nº 44, de 29/12/2006	Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema UAB, vinculado ao MEC, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006	III- DO PAGAMENTO DAS BOLSAS E DA ABERTURA E MOVIMENTAÇÃO DAS CONTAS BANCÁRIAS Art. 8º A título de bolsa, o FNDE pagará, mensalmente, a cada beneficiário os seguintes valores: [...] III. Tutor a Distância - participante dos cursos e programas da UAB, selecionado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, para o exercício das **atividades típicas de tutoria em educação a distância** (grifo nosso), sendo exigida experiência no magistério ou formação pós-graduada. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. [...] **V. Tutor Presencial – professor da rede pública estadual ou municipal, da cidade sede do pólo** (sic), selecionado pelas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Sistema UAB, com formação de nível superior – licenciatura – e experiência comprovada de no mínimo um ano no magistério na educação básica. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 500,00 (quinhentos reais) mensais, enquanto exercer a função (grifo nosso). § 1º Coordenadores, suplentes, professores pesquisadores vinculados a projetos de cursos de bacharelados a distância farão jus às bolsas citadas neste artigo, ficando sua concessão condicionada à **apresentação e desenvolvimento de projeto de pesquisa**, associado à melhoria da qualidade do ensino na educação básica, com o uso de tecnologias de informação e comunicação inovadoras para a educação a distância e presencial (grifo nosso). § 2º Os professores somente farão jus ao recebimento de uma bolsa, mesmo que venham a exercer tutoria em mais de uma turma ou município. § 3º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa, de que trata este artigo, vinculará o professor ao Programa. [...] Art. 9º Para que seja efetuado o pagamento das bolsas aos destinatários, a Comissão de Acompa-

			Continuação
			-nhamento supervisionará e encaminhará ao FNDE as autorizações de pagamento emitidas pelas IES, contendo os dados dos professores, pesquisadores, tutores e dos professores curcistas que tiverem frequência confirmada.
4	Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Sistema UAB e dá outras providências	[...] III – DO PAGAMENTO DE BOLSAS E DA ABERTURA E MOVIMENTAÇÃO DAS CONTAS-BENEFÍCIOS Art. 9º A título de bolsa, o FNDE pagará mensalmente a cada beneficiário os seguintes valores: [...] V – **Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e exigência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação**. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. **Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos** (grifo nosso)**.**
5	Referenciais de qualidade para educação superior a distância MEC/SEED, em agosto de 2007.	Define princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade.	**A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos** (sic) **descentralizados de apoio presencial.** Sua principal atribuição deste profissional **é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico**. **O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes** (grifo nosso).
6	Ofício circular 20/2011 DED/CAPES, de 15/12/2011	Apresenta decisões e encaminha men- tos procedentes do 5º Encontro Nacional de Coordenadores UAB.	3. Perfil do tutor, parâmetros de fomento para bolsas de tutoria e processos de transição. 3.1. **Reiteramos a orientação de que os tutores do Sistema UAB devam:** **a) possuir formação na área do curso ou da disciplina que atuam, garantindo assim a qualidade da formação em nível superior oferecida no âmbito do Sistema UAB** (grifo nosso); e b) estar vinculado ao setor público, ser aluno de pós-graduação de IES pública ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de atuação, como, por

			Continuação exemplo, ser professor voluntário, assistente ou similar.
7	Formulário de Cadastramen-to de Bolsistas da UAB – Ficha de Cadastramen-to/Termo de Compromisso do Bolsista	Regularizar a situação do bolsista perante os órgãos de regulação de bolsa, inclusive SGB.	Atribuições do bolsista A opção 1 ou 2 deverá ser assinalada de acordo com a função a ser exercida. • Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; • Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; • Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; • Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar [às] atividades discentes; • **Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes** (grifo nosso); • Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; • Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; • **Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável** (grifo nosso). 1 ( ) Tutor a distância Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos curcistas [sic] no prazo máximo de 24h; 2 ( ) Tutor presencial Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos [polos], em especial na aplicação de avaliações.
8	Parecer CNE/CEB 41/2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio	[...] e) **Implementação de formas de comunicação professor/aluno - ou instituição educacional - para assistência ao aluno** Uma das máximas da educação a distância é que o aluno não pode sentir-se isolado. É parte integrante do projeto de curso o planejamento da operacionalização que deve ser coerente com o planejamento feito para a instrução. Esta operacionalização, no que se refere ao atendimento ao aluno, assume as mais diversas formas ao longo de um *continuum* que vai desde a mais simples, caracterizada pelo ensino por correspondência sem apoio de tutoria (ou seja, comunicação em uma única direção professor/aluno) até os mais sofisticados sistemas de interação eletrônica. **Estes diferentes níveis de presencialidade introduzem no sistema um personagem novo, conhecido por denominações como tutor, facilitador de aprendizagem, orientador de aprendizagem. Sua função é atender o aluno em suas dificuldades, motivá-lo, orientar suas atividades, supervisionar suas tarefas. O orientador atua, em geral, nas telessalas, nas**

			Continuação **reuniões programadas, nos plantões de atendimento. É também o orientador de aprendizagem responsável pela avaliação do progresso dos alunos** (grifo nosso). A formação dos tutores/orientadores de aprendizagem merece uma discussão cuidadosa. A capacitação dos mesmos é indispensável para o êxito dos programas, mas eles precisam de acompanhamento e apoio constantes. **È** (sic) **recomendável à existência de uma equipe de "professores dos tutores", formada por especialistas, mestres, doutores e professores com experiência docente para poderem ser consultados pelos tutores, quando for necessário** (grifo nosso).

Fonte: Autor, 2014.

Na pesquisa realizada nos documentos que tratam sobre a EAD e o Sistema UAB a partir dos excertos apresentados no Quadro 2, constatamos dois tratamentos distintos, porém, não excludentes, dispensados à definição de tutor que se tornam evidentes: o primeiro, representado pelos documentos 1 (Anexo C), 2 (Anexo D) e 3 (Anexo E), define a natureza do tutor tomando o valor da bolsa recebido pelo desempenho de suas atividades.

Na redação desses documentos, conforme destaca Mattar (2012, p. XXVII):

> Outra questão que reforça o rebaixamento do trabalho docente é a remuneração extremamente baixa que um tutor recebe, por exemplo, na UAB, em comparação à remuneração de professores presenciais na mesma IPE, além de essa remuneração se caracterizar como bolsa de duração limitada, o que não promove vinculação entre o tutor e a instituição. Essa não institucionalização do trabalho docente caracteriza o trabalho dos tutores na UAB, contratados em regime precário para desempenhar o papel de professor, descrito em resolução [...].

No segundo tratamento, a partir da mesma descrição dessas atividades, elencando uma série de atribuições, competências, funções ou papéis tomados como elementos definidores e circundantes de sua profissão, representadas nos documentos 1, 5 (Anexo G), 6 (Anexo H) e 7 (Anexo I), trazem para a tutoria atividades que, em situações de ensino-aprendizagem na modalidade presencial, seriam facilmente atribuídas ao professor, "participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem"; e "colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos alunos; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável".

Mesmo usando para as atividades os verbos “participar” e “colaborar”, permitindo que se atribua ao tutor uma ação coadjuvante nos processos de ensino-aprendizagem na EAD, para corroborar e justificar, inclusive, as políticas públicas de financiamento e pagamento de bolsas do Sistema UAB constatamos que os tutores participam ativamente das ações avaliativas inclusive nas etapas de elaboração, aplicação, correção e devolutiva de resultados.

Os documentos do Quadro 2 referentes à UAB não trazem em sua elaboração o cuidado em definir com exatidão o tutor a partir dos elementos que circundam sua docência, suas características e particularidades, não sendo suficientes, a não ser no âmbito do próprio Sistema UAB, para dar início a uma ampla discussão sobre estes profissionais. Esse condicionamento é previsível quando é evidente que os textos apresentam uma série de ambiguidades ao trazer, em alguns excertos, o tutor como professor, e noutros desabilitá-lo, quando ambas as iniciativas são pertinentes para a manutenção da oferta de EAD.

Todavia, o último documento elencado, Parecer CNE/CEB nº 41/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio (Anexo J), merece destaque em relação aos demais à medida que, com maior ousadia, reconhece o tutor enquanto novo personagem no panorama educacional, identificando-o como **facilitador**, **orientador da aprendizagem**, nos termos do documento, afirmando que seu atendimento poderá ser executado presencialmente (plantões de atendimento) ou a distância (nas telessalas).

Identificamos que o Parecer CNE/CEB nº 41/2002, dos marcos regulatórios estudados, é aquele que mais se aproxima das discussões estabelecidas na academia quando no intuito de definir a figura do tutor. O documento o revela como aquele que a despeito de todo o desenvolvimento tecnológico, que cria ambiente para a interação entre os sujeitos e que promove o amplo acesso e aprimoramento de conteúdos midiáticos enquanto representação de parte do conhecimento humano; se faz necessário por sua ação mediadora. Essa mediação se dá no processo de ensino-aprendizagem a distância utilizando-se de AVA, ferramentas, interfaces e outros instrumentos disponíveis, sob metodologia de ensino consoante ao modelo de EAD ao qual faz parte, como destaca, também, Cerdas e Oliveira (2012, p. 6-7):

> [...] reconhece-se como tarefas do professor tutor: motivar os estudantes; esclarecer dúvidas; moderar os fóruns e chat;e [sic] avaliar as atividades

> propostas. No processo avaliativo, o *feedback* constante do professor tutor ao desempenho dos alunos visa à melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento, na medida em que se considera a interferência positiva do professor no desempenho escolar. Além disso, esse *feedback* permite ao aluno ter consciência de seus avanços e pontos a serem melhorados no processo de sua formação pessoal e profissional.

Ressaltamos, ainda, que nenhuma normativa UAB de publicação posterior ao Parecer CNE/CEB Nº 41/2002 faz referência ou menção às definições apresentadas nesse documento. Os marcos legais que norteiam o Sistema UAB desconsideram as indicações de tutor presentes nesse Parecer e fazem uma descrição abreviada do tutor com base em algumas atribuições, conforme consta no Quadro 10.

Ao mesmo tempo em que o Parecer CNE/CEB nº 41/2002 traz essa definição de maneira mais pontual, delimitando o que a Resolução/FNDE/CD/ nº 44 chama generalizadamente de "atividades típicas da tutoria", também recomenda a criação de uma equipe de "professores dos tutores", para que os tutores pudessem consultá-los quando acreditassem ser necessário, denotando um limitado nível de autonomia desses profissionais que, na recomendação descrita, faria a tutoria pautada em um trabalho articulado com outros profissionais da mesma área de atuação.

Nesse ponto, conseguimos responder parcialmente às perguntas iniciais que motivam essa pesquisa, especificamente, a fração de "como" a legislação define esse "personagem novo". Nos documentos/EAD, de maneira mais cifrada como na Resolução CD/FNDE nº 26 de 05/06/2009 (Documento 4 – Anexo D) "Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício de atividades típicas de tutoria [...]" ou explicitamente, como nos Referenciais de Qualidade (Documento 5), "A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos (sic) descentralizados de apoio presencial", notamos a formação de um campo lexical diverso e repleto de vocábulos que referendam[11] uma ação pedagógica ao tutor, que referenda, inclusive, a formação mínima exigida ao exercício da tutoria.

Todavia, a contribuição desses documentos para as reflexões acerca da tutoria findam nessa aparente oscilação em (des)credenciar de maneira generalista a figura do tutor como agente formativo na EAD e em estabelecer os parâmetros para o recebimento de bolsa, como apresenta o Of. Circular DED/CAPES 20/2011 (Documento 6), deixando, declaradamente a responsabilidade em definir a de sua

[11] Vide "grifo nosso" nos textos contidos no Quadro 2 – Definições de tutoria nos documentos legais.

atuação sob a responsabilidade das IPES, em uma esfera micro e, sem poder regulador expressivo no âmbito do Sistema UAB, conforme constatamos na Resolução CD/FNDE nº 26 de 05/06/2009 (Documento 4), “Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos”.

Desconsiderando a indiferença institucionalizada e providencial dos marcos regulatórios da EAD apresentados no Quadro 2, por outro lado, a literatura especializada em EAD, ocupa-se em, mais do que verificar a viabilidade e a tradução do termo da área jurídica[12] para a educação, mas em analisar os significados perdidos e reestabelecidos quando o termo deixa de descrever exclusivamente o tutor como aquele que salvaguarda alguém fragilizado e impossibilitado de desenvolver determinadas atividades para descrever, igualmente, sem interferências dos significados jurídicos primeiros, um sujeito que desenvolve sua prática, notadamente, utilizando-se de ferramentas e interfaces educacionais.

2.3 O que refere a literatura sobre a tutoria

Etimologicamente o vocábulo tutor, termo usualmente utilizado na área jurídica, vem de *tutor* (lat.) *tutorem* e é aquele responsável pela guarda, proteção, defesa do indivíduo; aquele que exerce uma atividade de tutela, de cuidado, amparo, proteção ou defesa de alguém. Lázaro (1997), Preti (2003) e Bernal (2005) referindo-se a educação presencial, levantam registros da presença do tutor no cenário acadêmico, antes mesmo da criação dos primeiros cursos a distância, entre o final do século X e o século XV.

[12] Fazemos um estudo do termo “tutor” com base, primeiramente, na tradição de seu uso na área jurídica, evidenciando uma tendência terminológica em verificar a origem e uso primeiros do termo para, posteriormente, identificarmos a apropriação dele em outra área do conhecimento humano, nesse caso, a Educação; registrando, ainda possíveis adaptações, perdas ou ressignificação nessa apropriação. Formiga (2012, p.39) ao tratar sobre **A terminologia da EAD** traz da relevância desse tipo de estudo quando considera que, para o caso da EAD, pela rápida apropriação de termos, expressões e conceitos, a modalidade reflete a sociedade da informação e do conhecimento, e argumenta que “Esse fenômeno de transbordamento linguístico/terminológico se acentua pelos avanços das TICs em vários países, que lideram as transformações frequentes das fronteiras do conhecimento, resultando em uma multiplicidade de novos termos para designar os fatos ou fenômenos".

Já nesse período, os autores concordam que associada à ideia de cuidado e proteção, o tutor aparecia como um educador universitário, detido com a formação plena do aluno e que desenvolvia funções de tutela, orientação, assessoramento, integração, algumas presentes em concepções mais contemporâneas já aplicadas às situações de cursos EAD.

Ainda nesse recorte inicial, Lázaro (1997) ao tratar do papel do tutor, defende a proposição de que **todo** professor desenvolve ações de tutoria à medida que se apresenta como um profissional especializado que desenvolve atividades que orientam e facilitam a aprendizagem de seus alunos:

> [...] Todo professor realiza uma série de atividades que facilitam e orientam a aprendizagem de seus alunos, já que o tutor é basicamente um especialista que tutela e explica as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que compreende e busca soluções ou as adapta às possibilidades dos alunos (LÁZARO, 1997, p. 2, tradução livre)[13].

Mattar (2012), pelo uso da mesma palavra na área jurídica, considera inapropriada a escolha do vocábulo para definir o profissional docente que exerce suas atividades em ambientes *online* e acrescenta:

> Em linguagem jurídica, **tutor** é aquele que exerce tutela, ou seja, proteção de alguém mais frágil; aquele que vela, na vida civil, por um menor, interdito ou desaparecido, administrando seus bens. O tutor é nomeado por um juiz para tomar decisões em nome de uma pessoa que é considerada incapaz de fazê-lo por si própria. Certamente não são esses os personagens de que precisamos na educação no Brasil (MATTAR, 2012, p. XXIV).

Há autores que se apropriam do termo **tutor** na área de educação, são eles: Belloni (2002); Weiduschat (2003); Gonzalez (2005); Mercado (2006); Jaeger e Accorssi (2008); Mercado (2008); Paraguaçu et al. (2008); Bortolozzo, Barros, Moura (2009); Dias e Leite (2010); Litto (2010); Amaro (2012); Andrade (2012); Carneiro, Turchielo (2012); Paz et al. (2012); Cerdas e Oliveira (2012); Corredor, Arráez, Cabezas (2012); Mafalda et al. (2012); Marques e Rodrigues (2012); Mill (2012a; 2012b); Moreira et al. (2012); H. Santos, Fernandes e K. Santos (2012); Sousa (2012); Silva (2012a, 2012b); Adela (2013); Grossi, Costa e Moreira (2013); Camargo, Guedes (2013); Nunes (2013); Pinheiro, Pinheiro e Souza (2013); Ramos (2013); Santos, Mendes (2013); Mendes, Guimenes (2014). Esses autores, com o uso de um amplo e

[13] "[...] Todo profesor realiza una serie de atividades que facilitan y orientan el aprendizaje de sus alumnos, ya que el tutor es basicamente um experto que tutela y explica las dificultades de aprendizaje de los alumnos, que comprende y busca soluciones o las adapta a las posibilidades de los alumnos" (LÁZARO, 1997, p. 2).

variado vocábulo sinonímico consensuam o tutor como aquele que estimula, coordena e torna acessível a orientação dos processos de ensino-aprendizagem e as consequentes atividades de um indivíduo que necessita de um acompanhamento, por meio de um diálogo intersubjetivo, diferenciando-o do monitor, que por sua vez, define-se como o guia que desenvolve ações de ordem instrutivas, educativas, disciplinares ou organizacionais.

Estes pesquisadores e as entidades relacionadas, bem como alguns órgãos não governamentais ligados à EAD endossam a definição de tutor delineando-o a partir de suas práticas pedagógicas quotidianas, optando, inclusive, pela adoção de diferentes nomenclaturas mais recorrentes e usuais na tentativa de aproximar a definição desse profissional com sua prática.

De modo a sistematizar as múltiplas definições pesquisadas e a fim de melhor visualizá-las, o Quadro 3, sintetiza as compreensões e nomenclaturas utilizadas para nomear o professor que desenvolve sua docência *online*. No quadro 3, na coluna **Termo**, destacamos os diversos nomes atribuídos a esse sujeito, enquanto que na **Definição,** registramos o que seus respectivos autores/entidades relacionados entendem quando se utilizam dos vocábulos em destaque:

Quadro 3 – Definição de tutoria para os teóricos da área

Ordem	Termo	Definição
1	Tutor	A tutoria se define como uma ação sistemática, específica, concretizada em um tempo e um espaço no qual o aluno recebe uma especial atenção, já seja individual ou grupalmente, considerando-se como uma ação personalizada (Tradução nossa) (ÁLVARES; BISQUERRA, 1998, p.23).
		"[...] agente mediador inserido com o propósito específico de aproximar o ensino da aprendizagem, promovendo o sentimento de pertença, o protagonismo e o trabalho colaborativo" (ANDRADE, 2010, p. 43).
		Ao se pontuar o papel do tutor na Educação a distância vê-se que ele precisa ser flexível a fim de atuar como mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento e da própria prática, visando favorecer a aprendizagem individual e grupal (SANTOS et al., 2012, p. 6-7).
		O papel do professor nesta nova geração tecnológica tornou-se o de um mediador educativo, que vem a ser como núcleo do processo de ensino e aprendizagem, baseado em que o professor como mediador pedagógico, deve ser capaz de guiar seus alunos para atingir a aprendizagem significativa de maneira autônoma, com base nos conhecimentos prévios e motivando-os à construção de

		Continuação seu próprio conhecimento por meio da reflexão, discussão e trabalho colaborativo (VILLALOBOS, 2013, p. 2, tradução livre)[14]. No sistema a EaD, o tutor tem papel fundamental, pois garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e execução dos objetivos propostos. Cada instituição que desenvolve EaD busca construir seu modelo tutorial, visando o atendimento das especificidades locais e regionais, incorporando, como complemento, as TICs (SOUZA et al., [s.d.], p. 5).
		O tutor deve motivar os alunos. Dar-lhes retroalimentação. Criando condições de trabalho, resolvendo dúvidas, não os deixando sozinhos, fazendo trabalhos em grupo (laboratórios, pequenas pesquisas...). Incentivar sua participação. Deve dar-lhes apoio no prosseguimento de seus trabalhos. Essas atividades são básicas na tutoria. (CORREDOR; ARRÁEZ; CABEZAS et al., 2012, p.1239) (Tradução livre).[15]
		[...] é o profissional que fará orientação e acompanhamento das atividades realizadas *online* pelos alunos, por meio do (AVA), tirando dúvidas e corrigindo tarefas, dentre outras funções (GROSSI; COSTA; MOREIRA, 2013, p. 660). [...] a responsabilidade por garantir a interatividade nos AVA's[16] cabe a todos os atores envolvidos com a EaD, mas principalmente aos tutores virtuais, pois estes ao perceberem a importância da edificação do conhecimento por meio das relações sociais efetuadas nos AVA's deverão direcionar, juntamente com os professores, as práticas pedagógicas para atividades que contemplem a interatividade entre os sujeitos (GROSSI; COSTA; MOREIRA, 2013, p. 662).
		A formação docente do tutor a distância se constitui nos mesmos desafios que a docência presencial, por isso o enfoque aos saberes docentes desse ator que se constitui docente e mediador, e que participa ativamente do processo ensino-aprendizagem possibilita uma nova visão na educação online (MIRANDA; MELGAÇO, 2013, p.12252).
		[O tutor é] responsável pelo acompanhamento do ensino-aprendizagem dos alunos; ele utiliza meios telemáticos e é o principal elo entre a instituição e o corpo discente (PIMENTEL, 2013, p. 20).
		A tutoria na educação a distância é um trabalho que possui a relação direta com o processo de ensino-aprendizagem; tem papel

[14]"El papel del docente en esta nueva generación tecnológica se há convertido en el de un mediador pedagógico, que viene a ser como eleje central de todo processo de enseñanza y aprendizaje, esto basado em que el docente como mediador pedagógico, debe ser capaz de orientar a sus estudiantes para que obtengan um aprendizaje significativo de forma autónoma, partiendo de los conocimienetos prévios y motivándolos a la construción de su próprio conocimiento por medio de la reflexión, el debate y el trabajo colaborativo" (VILLALOBOS, 2013, p. 2).

[15] El tutor debe motivara los alumnos. Dar les retroalilmentación. Creando condiciones de trabajo resolvendo dudas, no dejándolo solo, haciendo trabajos em grupo (prácticas de laboratorio, pequenas investigaciones...). Alentar su participación. Debe hacer les um seguimiento y darles apoyo. Estas actividades son básicas en las tutorías (CORREDOR; ARRÁEZ; CABEZAS et al., 2012, p.1239).

[16] A abreviatura AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem foi preservada nas citações cujos autores fazem seu uso. Na redação dessa Tese adotamos - AVA presente na lista de abreviaturas.

		Continuação
		relevante no desenvolvimento de projetos e/ou cursos nesta modalidade (ROSENAU; PACHECO; ROSENAU, 2013, p. 5391).
		O sujeito tutor, um ator pedagógico envolvido na formação dos estudantes e, nesse caso, na formação de professores, não tem um papel bem definido e seu perfil está, ainda, em construção. Acreditamos que a reflexão sobre o papel do tutor seja necessária uma vez que esse agente atua diretamente na metodologia e didática do curso, e também na formação dos estudantes que se aventuram em um curso a distância (OLIVEIRA et al., 2013a, p.134).
		[...] é possível perceber que no cotidiano da tutoria que esta não é apenas uma atuação baseada em estratégias de utilização de recursos midiáticos, nem do cumprimento de atividades burocráticas, ele não age de uma única forma, há várias situações para a atuação do tutor, ele trabalha como facilitador, como estimulador; explorando a interação, intervindo, analisando e avaliando todo o processo das atividades de ensino-aprendizagem (SILVA; BORBA, 2013, p.16-17).
		Ele deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; deve oferecer novas fontes de informação; deve entender o assunto ensinado e a organização do conteúdo; deve guiar, orientar e apoiar (NUNES, 2013a, p. 3).
		[...] o tutor atua diretamente com os alunos, ainda que a distância, sanando suas dúvidas, avaliando-os, tentando identificar suas dificuldades e mediando o processo de aprendizagem (NUNES; NOBRE, 2013, p. 2).
		A prática do tutor nos cursos na modalidade EaD deve ser ativa durante todo o processo educativo, de forma que os estudantes sintam-se autônomos para construírem suas aprendizagens, tendo certeza que este profissional, assim como os demais membros da equipe docente, está ali para auxiliá-los (GRÜTZMANN; DEL PINO, 2013, p.6).
		A figura do tutor em linha geral também tem sido reconhecida como a de um conselheiro, se propõe que se comece a percebê-lo como o sujeito que fortalece a reflexão sobre suas práticas tele formadoras, um sujeito que está atento às mudanças em seu ambiente e que constantemente se atualiza. (ADELA, 2012, p.796) (Tradução livre)[17].
		[O tutor] deve ter a capacidade de gerenciar equipes e administrar talentos, habilidades de criar e manter o interesse do grupo pelo tema; ser motivador e empenhado em acompanhar a aprendizagem dos alunos, pois terá grupos de alunos

[17] La figura del tutor em línea también há sido reconocida como asesor en línea, se propone que se le empiece a mirar como formador em línea, para empezarlo a concebir como el sujeito que fortalece la reflexión sobre su práctica teleformadora, un sujeito que está atento a las modificaciones de su entorno y que se actualiza constantemente (ADELA, 2012, p.796).

		Continuação heterogêneos, formados por pessoas de regiões distintas com vivências [bastantes] diferenciadas, culturas e interesses diversos, exigindo do tutor uma habilidade gerencial com pessoas extremamente eficiente. Deve ter domínio sobre o conteúdo do texto e do assunto para ser capaz de esclarecer possíveis dúvidas referentes ao tema abordado pelo autor; a bibliografia recomendada, as atividades e eventos relacionados ao assunto (MERCADO, 2006, p. 147). [...] o tutor pode ser identificado como o sujeito multifacetado, que possui ampla noção do processo de ensino aprendizagem, que enxerga as diversidades e atua em variadas perspectivas (MERCADO et al., 2008, p. 97). O tutor é responsável pela incessante comunicação que encadeia o processo de ensino e aprendizagem (MERCADO et al., 2008, p. 98).
		Quando o aluno tem dúvida quanto ao conteúdo ou sobre os trabalhos solicitados, pode recorrer ao 'tutor' do curso, alguém que entende bastante da matéria, tendo sido preparado para servir de apoio, um 'facilitador' à disposição dos alunos, garantindo que eles não se sintam sozinhos. É muito comum que o tutor inicie o contato com o aluno, por telefone ou por e-mail, perguntando como está seu ânimo para a aprendizagem, se está tendo dificuldades na compreensão de certos aspectos da matéria, e se há algum impedimento pessoal, doméstico ou profissional interferindo com seus estudos (LITTO, 2010, p. 46).
2	Professor Tutor	[...] não basta ele promover o contato, motivar e prover os recursos para que o cursista aprenda sozinho, mas, sim, interagir constantemente, desenvolvendo no cursista a autonomia de estudos, instigando, provocando e colocando-o em situações-problema e de reflexão. Enfim, o tutor deve promover a aprendizagem, sem esquecer de que é ele quem irá avaliá-la. Ora, se o tutor interage com os alunos, motiva, prevê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga para a reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos, articula teoria e prática, avalia a aprendizagem, então, ele exerce função docente, ou seja, é professor (BORTOLOZZO; BARROS; MOURA, 2009, p. 6164).
		Assim como na educação presencial, o que caracteriza esse trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na educação virtual, pela intensa mediação tecnológica. O docente virtual (o docente-tutor virtual, em particular) participa do ensino-aprendizagem como um mediador e um motivador na relação do aluno com os conteúdos e os materiais didáticos, na busca pelo conhecimento (MILL, 2012a, p. 78).
		[...] o professor tutor é um profissional capaz de identificar os avanços e dificuldades da turma. [...] Em verdade, o mediador pedagógico, como é comumente denominado em algumas IES com EAD, precisa ter parcimônia, coerência e profissionalismo nas situações de conflito para não se deixar envolver emocionalmente (SILVA; SANTOS, 2012, p. 17).
		Professor-tutor: orienta os alunos em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica

		Continuação questões relativas aos conteúdos da disciplina (DIAS; LEITE, 2010, p. 67, grifo nosso).
		[...] é o agente motivador/orientador que irá acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno durante todo o processo. [...] O Professor tutor também assume características inerentes à sua função para trabalhar na EAD; deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas TICs, dominar as técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento (BENTES,2009, p. 166-7).
3	Formador Mediador	"[...] é aquele que educa, que aperfeiçoa" e mediador "é aquele que medeia ou intervém". Nesse sentido, o Professor Mediador vem "facilitar, articular, instigar o processo reflexivo e crítico", num "processo conformativo nas comunidades virtuais de aprendizagem e prática" (FICHMANN, 2007).
4	Professor (de EAD, online, virtual)	O papel do professor virtual como **mediador** ou **facilitador** da aprendizagem do aluno supõe reconhecer que conectividade tecnológica não é a mesma coisa que interatividade pedagógica (FAINHOLC, 2000), dado que essa última se concentra na distribuição de auxílios educacionais ajustados (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 126).
		Cabe ao professor orientar o estudante diante desse contexto de mudanças e auxiliá-lo a construir um perfil diferenciado e autônomo que lhe permita decidir sobre seu futuro e o futuro da humanidade (TARCIA; CABRAL, 2012, p. 152).
		[O trabalho do tutor] vai para muito além da simples atuação como emissor de avisos motivacionais para os alunos, ou mesmo como um monitor para tirar dúvidas. Concebemos a atuação do tutor como a de um professor, transportado agora para um novo cenário em que tem que conviver com novos personagens e realizar novas atividades [...] (MATTAR, 2012, p. 52).
		[...] o professor online constrói uma rede e não uma rota. Ele define um conjunto de territórios a explorar, enquanto a aprendizagem se dá na exploração – ter a experiência - realizada pelos seus aprendizes e não a partir de sua récita. Isto significando, portanto, modificação radical em sua autoria em sala de aula online (SILVA, 2012, p. 57).
5	Professor Independente	As tecnologias da comunicação e informação permitem que cada vez mais consultores, designers, escritores, fotógrafos, publicitários e advogados, entre outros, ofereçam seus serviços profissionais pela Internet, e essa possibilidade também se abre para a educação a distância. Professores independentes, sem vínculo com instituições, tem oferecido cursos on-line sendo responsáveis pelo conteúdo, pela metodologia e pela formatação dos cursos na Internet (ABED, 2012, p. 63).
		A docência on-line independente é uma maneira de autoemprego. Autoempregado é todo profissional que opta por não delegar o

		Continuação controle de seu trabalho a terceiros, seja a outro profissional ou a uma organização. [...] Em outras palavras, a docência on-line independente demanda competências de natureza técnica (de conteúdo), tecnológica, de planejamento pedagógico/andragógico; de mediação pedagógica, de gestão e de empreendedorismo (TRACTENBERG et al., 2012, p. 258).
6	Instrutor	[Sua principal função é ajudar os alunos a aprender o conteúdo do curso. Além disso,] Os instrutores corrigem, comentam, avaliam e comunicam suas observações enviando o relatório de avaliação à administração da instituição, que o utiliza como parte de seu processo de monitoramento (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 17). [O instrutor tem que ser capaz de] identificar maneiras de proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam, mas também fazer com que todos os alunos sejam o mais independente possível (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 148).
		O instrutor deve proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam disso e incentivar que todos os alunos sejam independentes (MOORE; KEARSLEY, 2013, p.179).
		[...] os instrutores devem fornecer diretrizes claras para a interação com os estudantes, fornecer tarefas de discussão bem-planejadas para promover a cooperação entre os estudantes; encorajar os estudantes a apresentarem uns para os outros os trabalhos do curso; fornecer *feedback* imediato de dois tipos – informação e reconhecimento; fornecer prazos para a entrega de tarefas; fornecer tarefas desafiadoras, amostras de casos e elogios para os trabalhos de alta qualidade, a fim de reforçar as elevadas expectativas; e permitir que os estudantes escolham os tópicos dos trabalhos (PALLOFF, R.; PRATT, K., 2013, p.23)

Fonte: Autor, 2014.

A partir do Quadro 3 cada pesquisador na área (e ampliamos essa afirmativa também para as IPES) propõe um conjunto de funções com vistas a delimitar a ação do tutor parametrizadas no modelo de EAD desenvolvido pela IPES. Dessa feita, para algumas Instituições, como o Centro Universitário de Araraquara (UNIARA) (CERDAS; OLIVEIRA, 2012), o mesmo professor que produz o material da disciplina também, posteriormente, exerce a tutoria na disciplina cujo material elaborou.

Quanto ao vocábulo, Mattar (2012) questiona o uso do termo tutor em EAD por conta dos significados herdados da área jurídica e referenda Bruno e Lemgruber (2009), ao sentenciar duas atitudes que devem ser observadas em relação ao vocábulo, a primeira a ressignificação ou a mudança da expressão para outra que melhor traduza o que se quer representar quando se refere ao professor que exerce suas atividades online, ou a mais drástica que sugere o descarte do termo.

Acreditamos que recusar o termo em questão exclusivamente devido a sua origem no vocábulo judiciário é uma ação que não se justifica, tampouco saída para a

conquista dos direitos necessários ao exercício legítimo da docência online, afinal, nominar este profissional de professor não asseguraria facilmente o reconhecimento de sua profissionalidade. Se assim fosse, não haveria distinção não somente nominal, mas de *status* na profissão entre professor da educação infantil, professor adjunto, assistente, titular, dentre outros.

Pelo motivo descrito, não utilizar o termo **tutor** nos faz rememorar que qualquer outra palavra, vocábulo, termo ou expressão, mesmo os mais legitimados na área da educação, em suas remotas origens podem vir de outras áreas, ou em algum momento, fazerem outras referências distintas daquelas em voga; todavia são reconceitualizados, a fim de que possam se aproximar de alusões mais contemporâneas. Até mesmo o termo defendido pelo autor, professor, em sua etimologia vem do latim medieval *Profateri*, que foi aquele que declarou em público, faz alusão ao cristão que professava sua fé e que por ser membro reconhecido da igreja teria a autoridade de proferir sermões.

Essa origem já se diluiu na apropriação do termo pela área da educação, embora a assimilação não represente, precisamente, que esse significado tenha sido banido. Contemporaneamente é difícil acreditar que quando um estudioso em educação faz uso da palavra professor o faz resgatando esses significados de sua origem, mas a utiliza em um contexto de ensino-aprendizagem que faz com que outros possíveis conceitos existam em paralelo sem serem considerados, salvo em casos de estudos com características diacrônicas.

O contexto ao qual fazemos alusão é o de atuação em AVA, especificamente o exercício da docência na modalidade EAD e, para tal, é preciso também reconhecer que, a exemplo da atuação do professor em modalidades e/ou níveis específicos e diferentes como educação infantil, educação técnica e tecnológica, EJA, ensino fundamental, médio e superior, por exemplo; igualmente a docência em EAD requer por parte do profissional a integração de elementos específicos componentes da cultura acadêmica dessas modalidades e níveis, segundo Mauri e Onrubia (2012) em suas atividades profissionais e no processo de ensino-aprendizagem, acrescentando, novamente, outros possíveis novos significados e competências ao profissional professor.

É perceptível que o modo como os professores da educação infantil e professores do ensino médio conduzem suas aulas é diferente e essa diferença não reside exclusivamente no fato de a metodologia de ensino, faixa etária dos alunos,

currículos, conteúdos, material didático e a maturidade intelectual são distintos. As aulas também diferem porque os professores em questão desenvolvem *habitus*, à medida que incorporam um conjunto de regras sociais, expressões de uma estrutura social específica e incorporada, intencionalmente ou não, por esses sujeitos.

Contrário ao subjetivismo, Bourdieu (1979) enuncia o objetivismo que a partir de suas relações se efetiva com a realidade, ultrapassa o plano da consciência e intencionalidade individuais, problematizando a investigação das estruturas sociais. É preciso, pois, investigar as estruturas sociais que concatenam e firmam a experiência subjetiva, para, principalmente, fugir do empirismo e de abordagens científicas que enfatizam a dimensão racional do comportamento humano – de que os indivíduos são seres autônomos e plenamente conscientes do sentido de sua vida.

No caso do professor tutor, a estrutura social na qual se insere é aqui representada pelo Sistema UAB/CAPES que se organiza como base na série de documentos normativos descritos anteriormente e demais documentos não elencados nessa pesquisa[18], estruturando-se, para o professor tutor, de maneira objetiva em um conjunto de atribuições e exigências específicas para sua atuação, no qual o professor tutor poderá atuar, na mediação com seus pares de maneira regulada.

Para Nogueira e Nogueira (2009), todavia, a concepção objetivista articula exclusivamente os planos da estrutura e da ação, reconhecendo as propriedades estruturantes sem se deter às operações da estrutura no interior das próprias práticas sociais, detendo-se, inclusive, em descrever as regularidades, sem enfatizar como as leis e a realidade operam como princípios norteadores das representações dos sujeitos; sem compreender em profundidade a mediação entre estrutura e prática.

Nessa medida, entender a representação do professor tutor, perpassa por identificar o modelo de EAD que o Sistema UAB preconiza e regulamenta, as manifestações e representações objetivas desse modelo, de como convergem a um perfil e uma prática mediatizada desse professor que se coadune com os objetivos e pressupostos desse Sistema, no que diz respeito aos seus objetivos e metas.

O conhecimento ao que autores fazem opção, forma **praxiológica**, trabalha com a articulação do subjetivismo com o objetivismo, reconhecendo as relações dialéticas entre as disposições estruturadas e as estruturas em si, ocupando-se de "como essas estruturas [encontram-se] interiorizadas nos sujeitos constituindo um

[18] Esses documentos não foram mencionados por não tratarem da temática central professor tutor sob nenhum aspecto, versando sobre financiamento, definição do Sistema UAB, dentre outros conteúdos.

conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas" (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2009, p. 24).

Intencionando a compreensão das práticas sociais, a praxiologia acrescenta aos processos de **interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade** como elo[19] de intersecção, o conceito de *habitus*, reconhecendo-o como um conjunto flexível e adaptável de disposições incorporadas, duráveis e estruturadas consoante ao meio social dos sujeitos, justificando-se pela concepção de que as práticas sociais e sua estruturação não se dão mecanicamente, tampouco aleatória e independentemente. É, na verdade, consciente e definida pelos sujeitos individuais; como estruturas compatíveis com as propriedades daqueles que a produzem, resultado da incorporação da estrutura social e da posição social de origem do sujeito, conforme constatamos em M. Nogueira e C. Nogueira (2009, p. 24-25):

> As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação.

Os autores defendem a assertiva de que cada sujeito constrói individualmente, a partir de suas experiências e vivências sua subjetividade "matriz de percepções e apreciações", que nortearia suas ações. Essas afirmativas permitem que os autores sustentem a existência de uma estrutura social objetiva, pautada nas diversas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais distintas, na qual os sujeitos agem conscientes ou não, exercendo o poder e a dominação simbólica, econômica e social.

Os sujeitos incorporam um conjunto de propriedades necessárias para o seu reconhecimento e participação de um determinado extrato social como um indivíduo legalmente aceito, tornando essa identificação coletiva, parte também de sua subjetividade; agem concomitante ao que foi internalizado durante sua socialização, ultrapassando o sentido subjetivo diretamente constatado e intencionado.

Portanto, o conceito de *habitus* trabalha com a superação do subjetivismo e do objetivismo quando encara a prática do sujeito como um conjunto de ações executado de acordo com a vinculação a uma posição social incorporada e a origem do indivíduo. Na tradição da EAD o professor tutor se encarrega da execução da disciplina, sua

[19] Articulando a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação.

posição social no Sistema UAB e o considera como o executor das atividades propostas e delineadas nos AVA, no contato imediato com os alunos dos cursos aos quais está vinculado, exercendo atividades de cunho pedagógico, técnico, gerencial e sócioafetivo.

No caso do trabalho do professor que atua na EAD há que se reconhecer que a maneira como conceituamos a mediação pedagógica a profissão e a profissionalidade docente e concebemos as aulas e seus respectivos materiais, de modo mais objetivo, e bem como concebemos a própria atuação do professor, enquanto componentes de seu *habitus*, são influenciados pelo modo como têm acesso e lidam com as informações e as TIC.

Mattar (2012) e Andrade (2010) ao estudarem as influências da internet e das TIC na EAD e no perfil, condições e competências do professor concluem que a aprendizagem e o domínio de ferramentas e artefatos tecnológicos atuais não é um fim em si mesmo.

Possivelmente, esse aprendizado em tecnologia é uma das primeiras etapas na apropriação de uma nova cultura da aprendizagem caracterizada em capacitar os sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem permanentes, na organização e atribuição de significados às informações obtidas, de modo a conferir interpretações e julgamentos baseados em critérios relevantes, interferindo diretamente na forma tradicional de constituir os processos de aprendizagem. Para isso, Andrade (2010, p. 43) destaca:

> A combinação de suportes técnicos aponta para possibilidades interativas, que acabam por remodelar o próprio processo educativo. Com o advento da internet, a Educação a distância não só se distingue pelas ferramentas de interação, como por conceitos que assinalam para uma educação colaborativa, demarcada por uma relação não mais dual ou caracterizada pela emissão-recepção, todavia apontam para uma Pedagogia da Virtualidade como potência.

Ainda quando Mattar (2012) faz opção pelo termo **professor**, que aparece no Quadro 11 adjetivado (-tutor, -de EAD, -virtual, -online, -independente), faz-no em detrimento do primeiro, **tutor**, para o qual mantém críticas contundentes e defende o que chama de “superação do termo”.

Para ele, a opção por aquele termo justifica-se por um posicionamento, inclusive filosófico, representado no **Tutor é professor: movimento unificado da**

profissão para o qual cita o documento **Tutor é professor: carta de João Pessoa**[20]*,* que considera o tutor como sendo a mais recente versão de precarização do trabalho do professor em EAD ao destacar que, na docência exercida no Sistema UAB, como citamos, quando o professor assume a função de tutor, índices como instabilidade e transitoriedade de seu exercício, associados à ausência de vínculo e baixa remuneração representam materialmente essa precarização.

Igualmente, justifica sua preferência por professor ao mencionar Silva (2012b, p. 73), quando utiliza o termo **professorar** para abordar o trabalho do professor no ambiente *online*:

> Aprendi na interface **Tutor** que no ciberespaço o professor precisa ser mais um interlocutor do que um tutor. Precisei ir muito além da responsabilidade de tutelar, proteger e defender alguém como guardião da instrução do aprendiz. A escolha do verbo **professorar** para título desse texto tem aqui sua explicação: **garantir o papel do professor no ambiente online, reagindo assim à equivocada supressão do seu lugar em nome do "tutor" ou da "tutoria"** (SILVA, 2012b, p. 73, grifo nosso).

Os 6 termos pesquisados (Quadro 3) carregam algumas características que, entre si, estabelecem uma relação sinonímica, trazendo significados e sentidos que, necessariamente, não se anulam. A despeito dos 6 vocábulos distintos, as definições associadas a eles trazem um conjunto de atribuições pedagógicas que coadunam e consensuam como indícios a um possível caráter educativo das ações desenvolvidas pelo profissional em ambientes *online* e que são expressas a partir de vocábulos comuns.

No intuito de evidenciar essa constatação apresentamos o Quadro 4, organizado em três colunas: na primeira, **Função**, identificamos a(s) palavra(s)-chave que representam, sem reduzir, o pensamento de cada fonte mencionada no Quadro 3; nas seguintes, **Autor** e **Termo Atribuído**, respectivamente, fazemos a relação com a autoria e o termo utilizado, relacionando-os à função determinada pela própria autoria.

[20] Documento elaborado em ocasião do Encontro de Professores de EAD – PB, paralelo ao 8º Senaed – Seminário Nacional ABED de Educação a Distância, em abril de 2011.

Quadro 4 - Síntese das funções atribuídas ao profissional que atua na EAD

Função	Autor(es)	Termo atribuído
Mediador	Andrade (2010); Litto (2010); Nunes e Nobre (2013); Villalobos (2013) Miranda e Melgaço (2013) Silva e Santos (2012)	Tutor
	Fichmann (2007)	Formador- Mediador
	Mauri; Onrubia (2010)	Professor Virtual
	ABED (2012)	Professor Independente
	Mill (2012a)	Professor-tutor
Motivador	Bentes (2009)	
	Silva e Borba (2013)	Tutor
Orientador	Moore; Kearsley (2010; 2013)	Instrutor
	Dias; Leite (2010)	Formador- Mediador
	Bentes (2009)	Professor-tutor
	Nunes (2013a, 2013b e 2013c); Pimentel (2013) Grossi, Costa e Moreira (2013)	Tutor
	Tárcia; Cabral (2012)	Professor (de EAD, online)
Professador	Bortolozzo, Barros e Moura (2009) Silva (2012)	
	Mattar (2012)	
	Rosenau, Pacheco e Rosenau (2013) Oliveira et al. (2013a)	Tutor
Sujeito multifacetado	Mercado (2006; 2008)	Tutor
	Tractenberg (2012)	Professor Independente
Auxiliador	Grützmann; DelPino (2013) Adela (2012)	Tutor

Fonte: Autor, 2014.

O levantamento apresentado nos Quadros 3 e 4 serve de ferramenta para duas tomadas de decisão e posicionamento críticos acerca da tutoria: (a) qual **nome** elegemos para a figura do professor que atua em EAD e para sinalizar a necessidade de os pesquisadores e as pesquisas nessa modalidade que tratam sobre o professor convergirem para o reconhecimento das similitudes no tratamento da docência e representarem esse posicionamento em uma designação ou designações que

sintetize(m) os pensamentos convergentes e que igualmente expresse(m) seus opostos mais radicais; (b) **agrupar** as ações atribuídas ao tutor, sem, atendendo às particularidades das competências[21] necessárias à tutoria, firmadas pelos teóricos da área e/ou pelas IPES quando no recrutamento de tutores via chamadas públicas. Dessa maneira, formam o conjunto conhecimento, habilidade e atitude.

Quanto ao posicionamento (a), até essa etapa escrita, para introduzir o leitor na seara que hora apresentamos, optamos em utilizar o termo tutor, inclusive no título, primeiro por entender que esse vocábulo, por ser amplamente utilizado formal e informalmente no Sistema UAB, inclusive entre os pares, para denominar o professor e suas respectivas práticas pedagógicas nos AVA, não geraria dúvidas no que se refere ao objeto de estudo desta tese; depois por corroborar, inicialmente, com o termo utilizado pelo governo federal no intuito de, durante o processo dessa escrita, refiná-lo.

Todavia reconhecemos que, não mais exclusivamente por suas origens, a designação **tutor** não responde completamente ao profissional que se quer descrever. Diferente do vocábulo professor que ultrapassou suas representações iniciais e tornou-se palavra usual, embora ainda polêmico; o termo **tutor** também o é, mas por carregar social e equivocadamente uma carga pejorativa, associada ao amadorismo e a um forte caráter coadjuvante e auxiliar a essa figura, concebida também como função, enquanto desempenho de cargo ou ofício.

Notamos que essa associação é herança e influência das políticas públicas educacionais contemporâneas de Estado que o definem, desmerecendo, na precarização apresentada por Mattar (2012) e Silva (2012) a formação acadêmica e experiência docente dos titulares dessa função; associações que não traduzem a realidade do grande contingente de profissionais que atuam na EAD com o qual travamos contato, inicialmente como Coordenador UAB/IFAL e, posteriormente, como pesquisador.

[21] Para as discussões nesta tese trazemos competência como o elenco de conhecimentos, capacidades e destrezas que o professor tutor possivelmente mobiliza em situações e contextos de aula, de modo que como uso desse elenco ele seja hábil ao enfrentamento de situações-problema. Entendemos que o conceito de competência está relacionado ao alcance de objetivos, metas e resultados no contexto de uma ação reflexiva por parte do professor tutor e, nesse ponto, concordamos com Perrenoud (2000, p.15) que entende competência como "[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma série de situações". Desse modo, o conhecimento por si só não basta para conferir competência a alguém, mas ela é mensurada quando se dispõe esse conhecimento para em prol de uma tarefa cujos resultados não se consegue, a princípio, conhecer.

Dessa feita, elegemos nos referir ao tutor como professor tutor, justificando que essa designação traz para si dois termos clássicos e representativos da educação presencial e da EAD respectivamente, na ordem de criação de uma denominação que se apodera dos vocábulos mencionados, resignificando-os e criando um terceiro e diferente nome.

Da tradição da educação presencial utilizamos professor no intuito de, nessa referência, evidenciar o caráter pedagógico de suas práticas expressas nas funções e competências descritas nos Quadros 3 e 4, reconhecendo que para além da modalidade de ensino a qual o professor exerce sua atividade profissional, mesmo que não haja uma formação específica, uma matriz curricular de formação acadêmica do professor virtual, há um conjunto de conhecimentos gerais que o fazem professor, que devem ser adquiridos em sua formação regular nos cursos de licenciatura.

Idêntica a outras modalidades e níveis de ensino, como Educação Infantil, EJA, Educação Superior ou Educação Tecnológica, para o profissional professor que atua nesses espaços educacionais a matriz curricular das licenciaturas, guarda momentos pontuais, expressos em unidades acadêmicas específicas, que fazem referências introdutórias às especificidades desses espaços e, para aprofundar-se nesses conhecimentos, aos interessados resta tomar parte em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Docência do Ensino Superior, EJA e Tutoria em EAD, por exemplo, cujas matrizes curriculares convirjam para a formação necessária ao exercício docente nesses espaços mencionados.

As licenciaturas apresentam-se, nessa nossa definição de nomenclatura, como o espaço social em que o professor mobiliza e formaliza os saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais que compõe o saber pedagógico do professor, conforme pontua Tardif (2012, p. 37):

> [A prática docente] é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrina educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Combinamos o segundo componente de nosso termo professor-tutor por reconhecer que mesmo carregado de contradições quanto às especificidades de suas funções e quanto à sua definição formal e jurídica, por parte das instâncias do governo federal representadas pelo Sistema UAB, sua natureza é eminentemente pedagógica por encerrar atividades como orientar, mediar, acompanhar, avaliar, dentre outras, os

processos de ensino-aprendizagem, utilizando-se para isso das TIC disponíveis e que, por essa particularidade, requer que se acrescente ao conjunto de conhecimentos gerais adquiridos anteriormente, saberes específicos imprescindíveis para a atuação docente em AVA, como destaca Andrade (2010, p. 45) quando trata dos papéis educativos que o professor assume na EAD: “são suportados em AVA, especificamente ao professor denominado tutor, cuja função se [apoia] em novas ferramentas de comunicação e seu papel deve promover a interação entre conteúdo–aprendizagem cursista”.

Quanto ao posicionamento (b), constatamos que autores como Tractenberg e Tractenberg (2007) Tractenberg et al. (2012), Peters (2009), Moore e Kearsley (2010; 2013), Mattar (2012), trazem propostas de classificações das atribuições do professor tutor, também bastante semelhantes e que podem ser representadas em quatro categorias básicas, consoante à proposta de Berge (2011, p. 2): pedagógica, social, gerencial e técnica.

A categoria pedagógica (*pedagogical area*) reúne todas as atividades de cunho intelectual e educativo, todas as tarefas que o professor tutor desempenha enquanto mediador pedagógico e estar relacionada à assimilação de modelos pedagógicos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Para o exercício das funções reunidas nessa categoria são articulados os conhecimentos pedagógicos de área, didáticos e metodológicos para que se promova o acompanhamento do aluno, auxiliando-o, como professor, na inferência dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem.

O termo social da segunda categoria (*social área*) e que ampliamos para sócio afetiva aparece como um sinônimo de interação e dá conta do conjunto de ações desenvolvidas pelo tutor enquanto moderador no AVA. São ações que estimulam o uso das ferramentas e interfaces disponíveis no ambiente como fóruns, chats, wiki, vídeos, textos, dentre outros, cuidado para promover relações interpessoais que observem as alteridades, as diferenças étnicas e de gênero, por exemplo, respeitando suas diversidades. As ações compreendidas nessa categoria intencionam criar um ambiente que favoreça as relações interpessoais a fim de facilitar a aprendizagem.

A categoria gerencial (*managerial area)* faz menção às atividades de cunho organizacional, processual e administrativo, considerando o professor tutor como sendo o elo imediato entre o aluno-professor e aluno-instituição, organizando os procedimentos do curso ao qual responde. Nela, são dadas diretrizes aos alunos no que diz respeito ao funcionamento institucional e é necessário que o professor tutor,

nessa perspectiva, seja conhecedor dos documentos oficiais como projeto político pedagógico, manuais e normas didáticas, diretrizes pedagógicas e institucionais, projetos de cursos, prazos e condutas institucionais, além de trâmites administrativos. Além disso, dá conta de todo o controle e acompanhamento de frequência, conceitos, notas do aluno no AVA.

A categoria técnica (*techinial area*) define o professor tutor como orientador quanto ao uso do AVA e seus recursos e prevê o domínio das ferramentas, interfaces e plataforma precisas para a prática da tutoria. Com turmas iniciais de EAD, enquanto o aluno não se autonomiza no Ambiente a orientação guia ações que objetivam o reconhecimento e a familiaridade da plataforma de modo a que o uso da tecnologia não seja um empecilho para a consecução dos estudos e a resolução de possíveis atividades.

Nunes (2013b), ao catalogar 139 trabalhos de produção acadêmica referente ao papel do tutor, elenca um conjunto de 64 funções distintas referentes ao **conhecimento**, **atitudes**, **orientação**, **comunicação**, **ensino-aprendizagem**, **atividades administrativas e interação** comuns na composição de um perfil de tutor. As funções analisadas pela autora reafirmam o posicionamento do professor tutor com alguém que executa atividades, preocupado com a consecução de atividades e tarefas. Mesmo utilizando o termo **categoria pedagógica** em sua pesquisa, verificamos uma notada preocupação em descrever um conjunto de tarefas que não dimensionam o sentido formativo humano de educar uma vez que coloca o tutor, mais uma vez, como instrutor, orientador dos alunos em suas atividades acadêmicas.

Ainda assim, na coluna (%) do Quadro 5 a autora registra o percentual numérico dos sujeitos respondentes da pesquisa que reconheceram e assinalaram as atribuições como sendo típicas da prática do professor tutor. Delas, destacamos a primeira atribuição pedagógica que recebeu o maior número de marcações da pesquisa (66%) e utiliza a figura do professor como alguém coadjuvante, auxiliar, ajudante no processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo um recorte dos resultados dessa pesquisa, registramos que as funções que obtiveram os maiores percentuais de maior ocorrência são utilizadas pelos autores mencionados no Quadro 3, em diferentes níveis de detalhamento, quando se lançam na definição de tutoria e igualmente utilizados pelas IPES nos editais de seleção e pelo Governo Federal quando pretendeu delimitar o campo de atuação do tutor nos marcos legais da EAD.

Quadro 5 – Atribuições/Habilidades/Funções citadas para a Tutoria

As atribuições/habilidades/funções mais citadas para a tutoria segundo pesquisa de Nunes (2013b)	%
Categoria Pedagógica	
Estabelecer estratégias para solução dos problemas inerentes às atividades./ **Apresentar ideias ou caminhos** para a resolução de uma atividade./ Auxiliar os alunos a resolver questões pedagógicas que possam impedir o progresso no curso./ Mediar o processo de aprendizagem./ **Respeitar o ritmo de aprendizagem** do aluno./ Traduzir o discurso científico para a forma narrativa, auxiliando o aluno na compreensão do conteúdo.	66%
Auxiliar os alunos sempre que solicitado (na execução de atividades ou relativo ao material didático)./ Responder os alunos, **sanar dúvidas**./ Fornecer instruções.	52%
Categoria Socioafetiva	
Motivar (a participação, a aprendizagem, a reflexão crítica)/ Estimular o comprometimento dos alunos na resolução das atividades provocar o desejo de aprender/ **acalmar** os alunos frente os momentos de dificuldade.	61%
Tratar os alunos com **respeito**, **empatia** e compreensão./ Ser **ético**./ Ser **bem-humorado**./ Ser **paciente**./ Ter bom relacionamento interpessoal./ Criar vínculos afetivos.	50%
Categoria Gerencial	
Acompanhar os alunos de forma individual./ Acompanhar a frequência/ Gerenciar as atividades./ Identificar as dificuldades de aprendizagem./ Valorizar contribuições individuais.	48%

Fonte: Adaptado de Nunes, 2013.

Mauri e Onrubia (2010) ao tratarem do papel do professor, em seus termos **professor virtual**, pressupõem identificar diferenças entre interatividade tecnológica e interatividade pedagógica. Para os autores, a interatividade tecnológica refere-se ao contato estabelecido entre os pares, os sujeitos envolvidos em processos educativos na EAD e a infraestrutura tecnológica enquanto suporte ao ensino; enquanto para a segunda, atribuir qualidade educacional, diz respeito ao contato entre os pares no intuito de contribuir afirmativamente para o acesso do aluno aos conhecimentos firmados nos conteúdos específicos do curso ou das disciplinas, fornecendo auxílios educacionais ajustados, como orientar a elaboração de um trabalho específico, indicar leituras, fazer comentários, correções referentes a uma produção escrita, coordenar as diversas opiniões, inclusive divergentes, a respeito de um determinado tema, dentre outros. Desse modo,

> A interatividade promovida e sua qualidade educacional dependem dos usos efetivos das TIC para prestar auxílio conveniente e adequado às necessidades educacionais do aluno. Resulta pertinente, por isso, distinguir

> entre interatividade tecnológica e interatividade pedagógica. A primeira refere-se à incidência das ferramentas e recursos de TIC nas formas que a relação professor-aluno-conteúdos adota; a segunda diz respeito às formas de organização da atividade conjunta entre professores e alunos, e, mais especificamente, aos auxílios educacionais que são projetados para – e que se desenvolvem em – a interação entre professor e alunos em torno dos conteúdos ou tarefas de aprendizagem [...] (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 126).

A mesma distinção também é feita por Belloni (2001, p. 58) que se utiliza respectivamente de interatividade "característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina" e interação, "ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre a intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos" nesse caso, sinônimos de interatividade tecnológica e pedagógica nos termos de Mauri e Onrubia (2010).

Objetivamente, ao **professor tutor** será requerida, além do conhecimento acadêmico necessário à disciplina, a habilidade de realizar a integração dos conteúdos trabalhados, de modo que não se apresentem fragmentados, desconexos e lineares; mas formando uma trama de informações que se articulam durante toda a unidade curricular e depois dela. Schlemmer (2005) ao considerar as práticas pedagógicas previstas em EAD defende que para haver verdadeiramente o processo de construção e aquisição do conhecimento é imprescindível uma mudança expressiva nas relações estabelecidas entre os atores envolvidos:

> [As relações] passam a ser dinâmicas, com regras estipuladas pelo grupo de alunos e pelo professor, podendo ser rompidas e restabelecidas caso seja preciso. Nessa concepção, o professor oportuniza o acesso às informações para que o sujeito aproprie-se do conhecimento e experimente o processo de aprendizagem, tendo a postura de alguém que seja mediador, problematizador, instigador, orientador e articulador do processo. Deve estar claro para o professor que é a ação do sujeito que é realmente importante no processo de aprendizagem (SCHELMMER, 2005, p. 34).

Ampliamos essa discussão, reconhecendo que a descrição deste fazer pedagógico do **professor tutor**, neles incluídos também suas concepções e práticas sobre avaliação, pressupõem-nos como educadores, sujeitos que participam ativamente de processos educativos de ensino-aprendizagem, detentores de um conjunto de saberes socialmente legitimados e que possuem como ofício a instrução com base nesses saberes (TARDIF, 2012). Esses saberes sociais não constituem um bloco hegemônico, pois a depender de sua fonte e das relações estabelecidas entre os sujeitos e esses saberes, são diferentemente categorizados como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, reconhecidos como saberes pedagógicos que, como mencionado, orientam a atividade educativa.

2.4 A demarcação da atividade do professor como expressão da profissão docente

Aproximar-se da figura do professor e da profissionalização docente é uma tarefa complexa e, sem pretender uma evolução diacrônica da profissão docente, da sua relevância, de suas funções e dos requisitos para aceder à profissão, aqui tratamos de uma aproximação do tipo conceitual, categorizando as diferentes concepções de autores relativamente próximos acerca do professor.

O vocábulo **profissão** provém do latim *professio-onis*e referenda a prática e o efeito de professar, que por sua vez significa exercer uma ciência, uma arte, um ofício, e se refere etimologicamente a um ato subjetivo através do qual uma pessoa se entrega de forma pública a uma determinada atividade. Dessa feita, a profissão é entendida como a *"*atitude, declaração, ato de vontade, tomada de decisões*"* (CARDONA ANDÚJAR, 2008, p. 319) que, desde o ponto de vista semântico, a profissão se converteu em sinônimo da atividade laboral, ocupação, trabalho ou cargo e é de onde deve tomar foco a análise que diferencie a profissão de um ofício ou ocupação em função de alguns determinados critérios.

Imbernón (2001), por sua vez, lapida a expressão reconhecendo seus múltiplos significados em função do trabalho profissional e segundo as estruturas sociais e o contexto o qual se realiza, alegando que, por essa característica, não há uma definição singular, consensual e universal para o termo em questão. Uma revisão de diferentes autores Eraut (1994), Marcelo e Vaillant (2001), Schulmeyer (2002), Cardona Andújar (2008) revela que a complexidade na definição do termo se estabelece no fato de que não há um conjunto de características e traços profissionais unívocos que construam uma delimitação, haja visto que as que existem refletem a perspectiva do autor que as elabora. Isto é aplicável tanto ao conceito da profissão docente como qualquer outra, regrada ou não.

No caso dos professores tutores, percebemos que essa inconsistência se evidencia por uma longa e repetitiva lista de atribuições, funções e competências desses professores, que tão somente dão conta de construir um conceito de tutor que se adeque, prioritariamente, às necessidades institucionais e/ou dos programas aos quais estes professores estão vinculados.

Fernandez Enguita (1990), no intuito de delimitar a profissão, afirma que os traços que a caracterizam formam um conjunto de elementos diferenciadores, que aproximam e coadunam os sujeitos em suas características pessoais e sociais: a competência ou qualificação em um campo de conhecimentos, o sentido de serviço aos seus semelhantes, exclusividade em seu campo de exercício, independência e representatividade junto aos membros pertencentes ao coletivo de determinada profissão e junto à sociedade, além de regulação e controle exercido por esses sujeitos via representação legal devidamente constituída.

Ao tratar da dimensão social, Hoyle (1980) reconhece que uma profissão se constitui como uma atividade laboral que desempenha uma função social reconhecida e essencial, prescindindo ao sujeito uma relativa habilidade legitimada entre seus pares e socialmente. Essa desenvoltura se expressaria no exercício hábil de lidar com situações-conflito.

Segundo o autor, ainda que o conhecimento adquirido pela experiência seja notório, a este acrescenta-se o conjunto de conhecimentos sistematizados específicos de cada área, sendo necessário um tempo de formação acadêmica superior mínimo para a apropriação desse conjunto de saberes. Neste tempo, além do sujeito treinar as especificidades de sua área, entra também em constante e contínuo processo de socialização dos valores profissionais que atendem, idealmente, à constituição de um código ético de conduta da profissão, que prevê certa liberdade na concepção de juízos de valores a respeito do exercício adequado de sua profissão.

No que concerne à profissão docente, Blat e Marín (1980, p. 30) dizem:

> o professor é aquele que se dedica profissionalmente a educar os outros, quem ajuda aos outros em sua promoção humana, quem contribui para que o aluno desenvolva ao máximo suas habilidades, participe ativa e responsavelmente na vida social e se integre no desenvolvimento das culturas.

Esta definição nos permite pensar em um professor que se descentraliza do epicentro das práticas educativas, como ator principal nas ações de ensino-aprendizagem, para ser aquele responsável por constituir-se como mediador, aquele que provoca espaços, situações e oportunidades intencionais para que o aluno possa construir seu conhecimento, sendo, então a mediação como característica específica do trabalho do professor, diferenciando-o de outras profissões.

Problematizar o trabalho docente como uma profissão nos leva, ainda, ao seu enquadramento segundo as clássicas características das profissões por Guerrero Serón (2003, p. 309), que ao tratar de áreas como medicina ou direito, delimita-as como profissão por conseguir identificar que ambas desempenham um serviço básico à sociedade, desenvolvido por um coletivo de sujeitos que assumem as atividades específicas em tempo integral e acrescenta que a profissão é exercida:

> [...] em um marco autônomo e delimitado, sobre a base da licença que concede um saber sistemático e especializado, transmitido por membros da profissão, adquirido durante um grande período de tempo, em uma instituição universitária e reconhecido legalmente mediante a instituição do mandato para o exercício profissional.

Aliada a uma formação universitária e reconhecida legalmente, o autor acentua que a delimitação de uma atividade como profissão requer ainda a participação em uma **organização corporativa** de direito público que a regule legal, política e economicamente, assegurando sua integridade perante o controle externo e interferindo nas políticas de formação e acesso à profissão.

Essa estruturação corporativa permitiria o ambiente propício à criação de uma cultura profissional, capaz de ressignificar terminologias, vocábulos e práticas comuns, elaborando um conjunto de características específicos ao profissionalismo de um grupo, servido de elemento definidor perante outras esferas sociais.

Com base nesses indicadores, considerar o professor como profissão requer uma atitude crítica em entender que esses indicadores não se aplicam em sua totalidade para definir o fazer profissional dos sujeitos envolvidos com a docência, o que autores como Etzoni (1989), Carr e Kemis (1988), Fernández Enguita (1990) e Moral Santaella (1998) têm em comum: eles afirmam que a profissão docente não reúne todos esses indicadores e que, por esse perfil, atribuem-lhe o *status* de **semi-profissão**, sendo os professores **semi-profissionais**, por conseguinte, como endossa Etzoni (1989, p. 20): “[os professores] têm uma formação mais curta, um *status* menor, um corpo de conhecimento menos especializado e uma autonomia menor”.

A afirmativa é desatualizada no que concerne à formação acadêmica, pois atualmente a formação em licenciatura até a pós-graduação se dá em Instituições de Ensino Superior em um tempo equivalente a outras profissões bacharelescas, tomando como mote a apropriação de um conjunto de conhecimentos e as

competências específicas atribuídas à profissão docente. Esse conhecimento especializado é dividido com outros profissionais da educação, mas pode ser sintetizado na capacidade de delimitar a profissão com as condições técnicas que ela requer.

Entretanto, no que diz respeito à autonomia profissional do professor, ela se dá, comumente em uma esfera micro, exercida em suas relações pessoais com outros sujeitos e em pequenos grupos. Nesse ponto, Freidson (1994) defende que uma ocupação para ser considerada profissão, deve regular seu próprio trabalho e se organizar através de algumas instituições com uma ideologia de serviço e qualificação especializada.

Ainda como *déficit* da profissão, o autor declara que na profissão docente há ausência de uma cultura comum aos sujeitos, transmitida aos licenciandos, pondo em relevo que o processo de socialização que ocorre durante os estágios não foi abordado de forma sistemática pelas instituições formadoras.

Diferente desse bloco de autores que elencamos inicialmente, corroboramos com outros autores como Gervilla (1988), Altarejos e Naval (1998), Carr e Kemis (1998) e Cobo (2001) que defendem a proposição de que a profissão docente não pode ser exclusivamente parametrizada a partir daquelas caracterizações, que elenca um conjunto de outras atribuições aos professores com destaque à educação como espaço de atuação da profissão docente e está socialmente encarregada de transmitir a cultura e os valores sociais em acordo com as demandas da sociedade.

A educação, como afirma Sánchez Lissen (2009), sempre esteve unida ao valor da vocação, embora consideremos que existam fatores de ordem econômica, social e acadêmica que influenciam na escolha por uma licenciatura. Guerrero Serón (2007) afirma que a hierarquia dentro das ocupações é criada segundo o grau de autonomia de cada atividade. No caso dos professores, o referido autor destaca uma distinção entre a educação universitária e a educação fundamental e média baseada em um diferente grau de autonomia, consequência do diferente grau de formação e especialização existente entre ambas. Enquanto que para desempenhar o trabalho docente na universidade é necessário ter formação pós-graduada (mestrado e/ou doutorado), para o ensino fundamental e médio é necessário ter uma licenciatura.

Ainda, segundo o autor em foco, uma outra divisão é reconhecida no cerne da profissão quando verificamos a relação do professor com o conhecimento, demarcando dois tipos de condução, a profissão científica e erudita desempenhada

pelos docentes universitários que apresenta um alto grau de autonomia ao aplicar seus próprios conhecimentos, e com a profissão prática que é a dos professores do ensino médio e fundamental, cujo grau de autonomia e intervenção na construção do conhecimento é tão pontual que esses sujeitos não conseguem efetivamente aplicar o seu conhecimento livremente, somente interpretar e contextualizar, na maioria das vezes.

Ainda assim, a profissão docente é considerada como tal porque embora dependendo do nível no qual se desenvolva será mais científica ou prática e contará com um maior ou menor prestígio social, pois a educação como espaço de atuação do professor vem sofrendo movimentos de **desprofissionalização**, motivados pela perda progressiva de autonomia e controle interno, e de **reprofissionalização** pela necessidade de ampliar as tarefas atribuídas aos docentes, por conta das mudanças e necessidades da atual sociedade.

Nesses termos, localizamos a atuação do professor tutor nos movimentos de **reprofissionalização**, pois, com o uso massivo de novas TIC na educação e com a implantação das Instituições de Ensino Superior, presenciamos um tempo que requer o imediato esclarecimento das competências profissionais que são mobilizadas e requeridas a esses profissionais quando no exercício da tutoria em AVA, fazendo com que esses se ajustem a um modelo de ensino que atenda às demandas do Estado

A partir disto, reconhecemos a educação como espaço de atuação profissional dos professores, cuja característica principal é a de se constituir como ambiente múltiplo de conflitos internos e de mudanças contínuas, demarcadas, inclusive nas diversas nomenclaturas e atribuições dadas ao professor, estendendo essa concepção de espaço com sua profissionalidade entendida como “a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO, 2000, p. 120). Sua profissionalização se constrói em uma cultura que valoriza e destaca os mais expressivos níveis de excelência que coloca a formação longa e bem demarcada como critério também de qualidade (FERRERES; IMBERNÓN, 1999).

Encarando, pois, a educação como o espaço de atuação do professor em pleno exercício de sua profissão docente, há que se reconhecer que a essa atividade laboral são requeridas competências afirmativas aos futuros licenciados que são,

possivelmente, apropriadas e adquiridas durante sua formação inicial para se compor como um profissional em educação.

A formação baseada em competências requer o reconhecimento de que o conhecimento teórico é relevante, todavia, o cerne das questões pedagógicas não transita exclusivamente neste, mas no pleno desempenho do sujeito e sua habilidade de lidar com situações problema.

Sobre isso, Perrenoud (2004, p.11) afirma que ela traduz “a capacidade de mobilizar vários recursos cognitivos”, Hipkins (2006, p. 87) acrescenta que “as competências incluem habilidades, conhecimentos, atitudes e valores necessários para apresentar as demandas da tarefa”. Já Zabalza (2003, p. 87) entende competências como o conjunto de capacidades “para enfrentar com êxito uma tarefa em um determinado contexto”, e Blanco (2007, p. 36) acrescenta à ideia da competência a expressão de atitudes ou valores necessários ao exercício laboral Zabalza (2003, p. 87) afirma ainda que “devemos admitir que a palavra competência e os conteúdos semânticos que nesta estão englobados são heterogêneos, embora todos eles coincidam em expressar que a competência é a capacidade de um sujeito”.

É necessário compreendermos que ao tratarmos do termo competência, fazemos referência a um vocábulo polissêmico, do qual autores mencionados razoavelmente a consensuam como a associação intencional dos conhecimentos, habilidades, atitudes e responsabilidades, que fazem referência ao que o profissional consegue demonstrar ao fim de sua formação acadêmica inicial.

Assim, a competência prevê uma ação do sujeito que rompe exclusivamente com a assimilação do conhecimento e requer também aplicá-lo de maneira efetiva. Isso significa que a profissão docente, no que diz respeito à sua formação, deva observar também as exigências do mercado de trabalho para que estejam aptos no que tange aos conhecimentos específicos de sua área temática, particular de cada formação, além de agilidade na profissão, de modo a constituir-se como sujeitos aptos em transitar nos diversos cenários profissionais.

Para além do vasto conjunto de competências apresentado por Cebreiro e Fernández (2003), Zabalza (1994, p. 45), tratando das licenciaturas, aborda as competências transversais específicas próprias da prática, relacionando-as com as ações reflexivas e crítica do sujeito e seu posicionamento de conhecer, saber estar e saber ser, corroborando com o que descreve Perrenoud (2004), quando descreve o

conjunto das dez competências necessárias ao trabalho do professor na contemporaneidade.

Sumarizamos, desse levantamento, que na profissão docente os atores devem apropriarem-se não só dos conhecimentos teóricos específicos de sua área, mas, mobilizá-los, aplicando os recursos necessários, transformando-os em questões pedagógicas no contexto das situações de ensino-aprendizagem que estejam experimentando.

Nesse sentido, para a continuação de nossos estudos sobre as questões relativas aos professores tutores, partimos em busca da existência de trabalhos que coadunassem a figura do tutor, relacionando-o com a descrição de suas características enquanto profissional, da identificação das competências requeridas às atividades de tutoria e o desempenho de suas tarefas, procurando delimitá-lo enquanto sujeito específico atuante na EAD, na tentativa de demarcar o feitio pedagógico nas ações desempenhadas por esse sujeito.

Esse levantamento nos levou à conclusão parcial de que, no que tange aos professores tutores, as discussões de área ocupam-se, quase que em sua exclusividade, a construir a figura do tutor como um cumpridor de tarefas, como aquele que replica, reproduz e comunica uma determinada produção acadêmica executada por terceiros, ação que aparentemente requer um nível inferior de abstração e que subcategoriza a atividade do professor tutor, aparecendo a interpretação como característica marcante de sua atuação, mediação e, ao mesmo tempo, como sua maior fragilidade se a considerarmos como ação exclusiva desse professor.

2.4.1 Aspectos da profissionalização

A partir da pesquisa feita no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, da análise documental, do levantamento sobre o conceito, papel, perfil, funções e categorização do professor tutor, percebemos que há uma mobilização de área em se discutir sob diversas óticas a atuação desse professor, considerando-o como componente fundamental dos cursos a distância. Percebemos, também, que o cerne da maior parte das pesquisas catalogadas se detinha a uma legítima discussão que circula em traçar o estado da arte, trata das experiências da tutoria em cursos EAD específicos ou elenca um considerável número de atribuições com vistas a atender e preencher um perfil de tutor com conduta ideal de tutoria almejado pelas IPES. Essas

constatações evidenciam uma carência em problematizações que tematizem o professor tutor, dessa vez pelo viés de sua profissionalidade, procurando conhecer como esse profissional vem desenvolvendo as ações pedagógicas e sob que condições, de modo a desvelar as condições do ser e estar na profissão.

Sobre o trabalho da tutoria, enquanto parte de um trabalho em equipe, Mill (2012a) o considera, na atualidade, como parte da docência contemporânea. Todavia, a docência na EAD não está profissionalizada, pois para qualquer perfil de atuação nessa modalidade, é uma força de trabalho desvalorizada, que conta com as ausências: ausência de reconhecimento social, ausência de contratos, ausência de salário, além de contar com um tratamento inferior no percebimento de valores de bolsas se comparado àquele dado a outros trabalhos desempenhados pelos professores conteudistas/pesquisadores.

Com base na constância da temática nas diversas fontes pesquisadas, afirmamos que o mote central da discussão da profissionalidade é o professor tutor como peça fundamental na composição da EAD, exercendo uma ação pedagógico-mediadora compartilhada pelo professor com seus pares, alunos e demais profissionais atuantes. Assim, tratamos da profissionalização para tratar do trabalho compartilhado do professor tutor, percebendo suas condições de atuação, remuneração, formação, organização e precarização de sua prática, considerando-o, nesse ponto ainda empiricamente, com base nas leituras em EAD e nas pesquisas de campo desta tese, como sendo, desse coletivo de profissionais aquele cuja situação de fragilidade e inconstância profissional se destaca em relação aos demais.

Precisamos perceber que a docência, mesmo compartilhada, em equipe, e sob as diretrizes legais e institucionais é uma atividade humana. E, sendo uma atividade humana, ainda que de maneira restrita, há uma parte autônoma, em que sobressaem suas características pessoais, os saberes de sua experiência, sua trajetória de vida profissional e pessoal (MILL et al., 2010, p.14).

Nessa proposição, o professor tutor constitui a subjetividade de sua prática tomando como ponto de partida a interiorização de um modelo de tutoria preconizado pelo Sistema UAB, replicado pelas IFES e incorporado em suas práticas docentes. Paralelamente, emergem em suas práticas como professor tutor, como veremos nos relatos dos GF, a exteriorização de sua interioridade, advinda de outras experiências docentes, já que nenhum dos professores entrevistados declarou-se exclusivamente como tutor. Portanto, o *habitus* constituído pelo professor tutor é pleno de

incorporações sociais e da posição social desses sujeitos como professores em outras instituições e/ou modalidades de ensino.

Para o caso da EAD entram em cena não apenas a figura de um indivíduo, um grupo de sujeitos e suas subjetividades e complexidades veem à tona, de maneira explícita ou sutil em um trabalho com uma das características mais marcantes que é ser feito em coletivo, em equipe. As atribuições e responsabilidades que eram individuais passam a ser compartilhadas por um grupo de indivíduos especializados, conteúdos especializados na concepção de AVA e criação de material didático e especializado em mediação. Essa condução de uma docência coletiva vai de encontro a uma cultura institucional-acadêmica e de formação dos professores que dá/dava relevo ao trabalho individual.

Diante desse choque cultural é comum nas IPES dessa pesquisa encontrarmos iniciativas individuais de produção de material ou de tutoria que, mesmo inseridas em um contexto que permite a polidocência reproduzem atitudes individuais, seja por uma manutenção do *status* social do título acadêmico em questão ou simplesmente por falta de habilidade de trabalhar efetivamente em equipe. Ações como elaborar material, planejar ou, em uma situação mais delicada, reconhecer que o professor tutor é também como um professor de formação são ainda comuns, mesmo evitadas pelas coordenações responsáveis.

Assim, consoante a Mill et al. (2010) com o conceito de polidocência, mesmo que tenhamos o AVA e a condução da turma sob a responsabilidade formal de um professor tutor, mediando situações de ensino-aprendizagem, há, de maneira manifesta ou silenciosa, um grupo de outros professores e profissionais compondo uma equipe multidisciplinar, sujeitos vindos de diversas áreas do conhecimento humano, que formam esse sujeito coletivo polidocente atuando de maneira orquestrada e responsável pela aprendizagem na EAD, como traz Mill et al. (2010):

> Sendo o trabalho pedagógico da EaD bastante fragmentado e parcelado, questiona-se sobre a possibilidade de haver na EAD virtual apenas um docente exercendo todas as funções caracteristicamente docentes. Entendendo que na EaD há um 'trabalhador coletivo' exercendo as atividades do trabalhador-professor na educação presencial: passamos da **unidocência** para a **polidocência**. Na EaD, normalmente cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem da mídia (impressa, audiovisual, virtual, etc.), de coordenar todas as atividades de um curso e manejar/gerenciar a turma, entre outras. A quantidade de membros da equipe polidocente na EaD pode variar, assim como variam as funções. Por isso, considera-se difícil, senão impossível, um único profissional dar conta de todas as atividades envolvidas – mesmo quando detém os saberes de todos

> os membros da equipe. A essa unidade, formada pelo trabalho de uma equipe de profissionais da EaD, denomina-se de **polidocência** (MILL et al., 2010, p. 25, grifo do autor).

Essa docência compartilhada e segmentada, cujo professor tutor faz parte, está bem representada no Sistema UAB quando apresenta vários profissionais, nomeados, nos termos do Sistema, como perfis de atuação e que equivaleriam, em um modelo **unidocente** à figura do professor: professor-conteudista, professor formador, professor pesquisador, tutor a distância, tutor presencial.

A fragmentação da docência na EAD embora traga o benefício de um trabalho que idealmente terá a contribuição de vários sujeitos, conserva o paradigma daqueles que elaboram, pensam e concebem o material em um lugar social de privilégio em relação àqueles que executam, que regem situações de aula.

Melo (2007), Cunha (2007), Leite e Ramos (2007), Melo e Cordeiro (2008), Melo (2008), Cordeiro (2008), Assis (2012), Therrien (2012), em suas pesquisas sobre docência, consensuam, de maneira aproximada, como sendo uma atividade planejada, intencional, social, interativa, coletiva, diversa, contínua e de troca que se dá no percurso profissional do sujeito em constante e estreito contato com seus pares nos espaços de atuação, e que mobiliza na prática pedagógica um conjunto de saberes selecionados e adquiridos a partir das experiências individuais exitosas desse sujeito, na relação com os saberes pedagógicos, curriculares e institucionais, a fim de promover a aprendizagem em alunos e professores.

Nessa perspectiva Melo e Cordeiro (2008, p. 35) destacam o entendimento de docência como “[...] um ato pedagógico crítico, cognitivo, criativo, sensível, afetivo, comunicativo, estético, humano, ético-político e sócio-cultural (sic) voltado para aprendizagens dos alunos e dos professores”.

A docência assim, não se restringe à aplicação de técnicas, tampouco a reprodução irrefletida de procedimentos, conhecimentos e práticas (CUNHA, 2007, p. 22), também não é uma atividade individualizada porque parte, essencialmente, da relação com o outro em um ambiente reconhecido socialmente para esse trabalho, a sala de aula. A autora ao tratar da docência universitária afirma que:

> [é] uma ação complexa [que] mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência, como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada (CUNHA, 2007, p. 22).

Para o caso do professor tutor, essa docência se dá no AVA enquanto ambiente legítimo de interação e mediação no qual, esse professor, ainda que não seja reconhecidamente um autor, transita de modo efetivo como mediador em uma prática pedagógica que destaca idealmente a discussão e a reflexão como parte de sua cultura docente.

Ainda no contexto do professor tutor, vinculado ao Sistema UAB constatamos que sua atividade de tutoria se desenvolve num AVA vinculado a um curso superior o que permite, de imediato, associar a prática pedagógica do professor tutor com uma docência universitária, por estar em um ambiente acadêmico superior, com professores de formação e titulação compatíveis às exigências e funções atribuídas, ainda que repetindo uma esparsa experiência docente no ensino superior, como destacam Melo e Cordeiro (2008, p. 29): “[...] a grande maioria dos professores do ensino superior é contratada, na universidade brasileira, sem que lhe seja exigida a comprovação de uma prática pedagógica competente, sequer de possuir o domínio de saberes didático-pedagógicos que são fundamentais ao exercício da docência”.

Todavia, a aproximação da prática do professor tutor com a docência universitária precisa ser atentamente verificada, pois se a tomamos da perspectiva da atuação do professor tutor, formalmente, esse professor desenvolve sua docência no ambiente acadêmico superior, vinculado a cursos de graduação e/ou especialização. Assim, sua prática docente pode ser caracterizada como sendo uma pedagogia do ensino universitário por ser desenvolvida no âmbito das IFES, ainda que não haja uma exigência de formação pedagógica específica e consistente, haja vista as formações para os professores tutores tematizarem, com maior regularidade, questões relativas à docência online, EAD, AVA e temas correlatos, em detrimento da docência universitária.

A despeito do trânsito que o professor tutor usufrui na docência universitária, outro aspecto que depõe contra o reconhecimento da tutoria no ensino superior é que esse professor detém-se, exclusivamente, da mediação pedagógica no AVA, não desenvolvendo nenhum outro tipo de atividade ligada à pesquisa e a extensão, como prevê Melo e Cordeiro (2008), como características da atuação do professor de nível superior, ainda que essa característica reproduza a lógica produtivista do Estado e dificulte as condições de produção docente com vistas a contribuir para uma formação pedagógica consistente, além de reforçar o desprestígio e desvalorização do ensino em relação à pesquisa, conforme Cunha (2007, p. 21) ao considerar que: “O que dá

prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para seus projetos", prestígio que o professor tutor não usufrui por não ter previsão do desenvolvimento dessas atividades no percurso de sua carreira docente, salvo em casos de iniciativas individuais e extraoficiais à atuação na tutoria.

Isso nos permite afirmar que a atuação do professor tutor está isolada de todas as demais possibilidades de atuação na docência universitária porque se restringe, exclusivamente, à mediação no AVA e, fora dela, esse profissional não encontra respaldo, tampouco legitimação a um provável reconhecimento enquanto professor de nível superior.

Se consideramos a profissionalidade como a profissão em movimento e em processo, enquanto conjunto de habilidades, práticas, competências, valores e atitudes ligados a composição do professor (SACRISTÁN, 1993, p. 54), novamente verificamos que o desempenho do professor tutor requer a erudição como principal qualidade, secundarizando as demais. Na concepção da atuação da tutoria na EAD/UAB o referido professor isenta-se de qualquer responsabilidade autoral sob a produção de conteúdos e planejamentos, assumindo a mediação pedagógica ao passo que organiza essa mediação com vistas a atender aos sujeitos da aprendizagem e ao contexto no qual estão inseridos.

A profissionalidade do professor tutor, pois, organiza-se a partir de uma mediação crítica que, no contato com outros sujeitos, contextualiza, interpreta, interfere, modifica, critica e se posiciona diante de uma situação, rompendo com a condição tradicional do professor (CUNHA, 2007), não pelo uso de uma tecnologia de ponta, mas por requerer do professor tutor uma reflexão de suas práticas.

A atuação do professor tutor está ainda isolada e parcialmente situada na docência universitária por não contemplar em completude as concepções de docência identificadas por Melo (2007) quando identifica que no discurso pedagógico dos professores tem-se a docência como:

- atividade de mediações, relações comunicativas e interações compartilhadas e interdisciplinares, reduzindo as distâncias entre professor e aluno;
- atividade profissional flexível e descontraída, que dá abertura para criar. Conforto e prazer na construção do conhecimento sem medo de errar; colocando dúvidas e dificuldades;

> - atividade coletiva, estimuladora da reflexão na ação e sobre a ação e o conhecimento;
> - atividade técnica e articulada às dimensões epistemológicas, humana e política; e
> - atividade estimuladora de afetos, sensibilidades, desejos, satisfação pessoal e profissional, com mobilização de energia criativa (MELO, 2007, p. 99-104).

Dessas concepções **a docência como atividade de mediações, relações comunicativas e interações compartilhadas e interdisciplinares, reduzindo as distâncias entre professor e aluno** é aquela que demarca e certifica a aproximação do fazer pedagógico do professor tutor à pedagogia universitária, associando a mediação pedagógica como sendo o mote de suas atividades.

Nessa conformação, a mediação pedagógica, enquanto ação didática interventiva e modificadora se dá na relação direta entre o professor tutor, alunos e demais sujeitos e o conhecimento formalizado e estabelecido anteriormente, tendo como características, segundo Masetto et al. (2000, p. 145), "dialogar permanentemente [...]; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; desencadear e incentivar reflexões".

Para os autores, a **mediação pedagógica**, requer por parte do professor tutor uma postura intencional e planejada de intermediário, de estimulador da aprendizagem, posicionando-se como aquele que conduz e aproxima extremos, que estabelece uma ligação entre o aluno e os conhecimentos em voga, colaborando com a efetivação da aprendizagem por parte dos alunos. Endossamos essa assertiva com a concepção de Althaus ([s.d.], p. 5) que declara que:

> [...] nesse contexto, o papel de mediador, o trabalho do professor se desenvolve através de outras múltiplas relações, onde se situam os alunos e os instrumentos necessários para operacionalizar o trabalho pedagógico de sala de aula. Se pudéssemos sintetizar o ensino, numa só palavra, poderíamos dizer: ensinar consiste em fazer uma relação.

Para Therrien (2012), a mediação pedagógica se mostra como o tom da profissão docente por ser essa uma profissão que lida com a constituição de sujeitos, uma profissão que lida com seres humanos, e, sendo assim, requerendo do profissional a habilidade de dominar saberes, de ordem específica e pedagógica; saber produzir significados e conteúdos, transformando didática e pedagogicamente esses saberes e igualmente requer ética profissional norteando sua prática.

Nesse ponto, mediar não se compõe meramente como sinônimo de intersecção entre o aluno e o conteúdo, a prática mediadora reveste-se de uma atitude transformadora, investigativa, intencional, planejada e científica que se concretiza em uma postura de ressignificação e transformação pedagógica dos saberes, dando-lhe significados próprios, de modo a contribuir afirmativamente para a aprendizagem e a constituição da identidade do sujeito aprendiz. Sobre essa concepção do docente enquanto mediador pedagógico, Therrien (2012, p.114) ainda considera:

> Esse olhar sobre o docente como profissional de educação, ou seja, como educador, conduz a percebê-lo para além da função de mero 'instrutor' responsável pelo repasse objetivo, normativo e instrumental de conhecimentos produzidos pela humanidade e socialmente reconhecidos, postos à disposição da consciência e da inteligência do aprendiz. A postura desse mediador como 'profissional do saber' o projeta para a função de 'formador' de sujeitos situados no mundo da vida, onde hão de descobrir os múltiplos saberes e significados que regem a vida da sociedade. A postura dialógica constitui-se em fundante de aprendizagens que afetam a identidade desses sujeitos.

Dessa feita, o professor enquanto mediador trabalha em plena ação comunicativa com o sujeito aprendiz na proposição da transformação e modificação desse sujeito, de modo a conferir-lhe a experiência do contato com saberes e conhecimentos inéditos ou ressignificados que orquestrados compõem a construção da identidade do aluno.

2.5 Professor tutor, ofício ou profissão?

Oscilamos, em um momento bem inicial, em tratar o professor tutor como ofício ou profissão. Todavia, optamos pelo segundo termo assumindo sua complexidade e polissemia, por concordar com o 4º documento, citado no Quadro 2 desta tese, Resolução CD/FNDE n.º 26/2009 que trata o professor tutor como "profissional selecionado", e por igualmente concordar que o uso de ofício remonta a um estado semelhante àquele descrito por Brzezinki, (2002, p. 11), quando a função docente ainda ligada exclusivamente à igreja, era atividade secundarizada, desenvolvida por religiosos que recebiam treinamento para a dupla função de doutrinar e educar.

Utilizamo-nos do termo profissão para nos referir ao professor tutor, nos termos de Tardif (2000), Brzezinki (2002), Alarcão (2001), Montero (2001), Nóvoa (2001), Altey, Paquay, Perrenoud (2003), Roldão (2005), Roldão et al. (2009), Libâneo (2011),

Tardif (2012), Tardif e Levasseur (2011), Tardif e Lessard (2012). Observamos o que propõe Tardif (2000, p. 6) ao afirmar que “De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”, em complemento a essa definição recorremos a Tardif e Lessard (2012) quando dizem que profissão é

> um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autonomia sobre execução de suas tarefas e o conhecimento necessário à sua realização. Ora, esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 27-28).

Ainda, Tardif (2000, p. 6-7) ao descrever a natureza do conhecimento assinala que:

> - É um conhecimento especializado e formalizado;
> - É adquirido por meio de uma longa e complexa formação, comumente superior ou equivalente, donde decorre, inicialmente, a aquisição de conhecimento e competência específicos;
> - É pragmático e voltado à solução de situações problemáticas concretas;
> - É de uso exclusivo de um grupo que o domina ampla e legalmente;
> - É autogerido e autocontrolado por membros do grupo que detém o poder sobre o conhecimento;
> - Exige autonomia e discernimento que implicam em poder de improvisação e adaptação a situações inéditas;
> - É evolutivo e progressivo e, por isso, exige uma formação contínua e continuada que dê conta dessa inconstância; e
> - Responsabiliza o profissional caso seja feito o mal uso do conhecimento ocasionando erro (*malpractice*).

Usamo-nos do termo selecionado também para o tratamento do professor tutor, neste ponto da tese ainda sem os resultados de pesquisa, mas já com a súmula de parte quantitativamente expressiva do recorte da literatura de área como: Belloni (2002), Weiduschat (2003), Gonzalez (2005), Jaeger e Accorssi (2008), Paraguaçu et al. (2008), Bortolozzo et al. (2009), Dias e Leite (2010), Litto (2010), Amaro (2012), Andrade (2012), Paz et al. (2012), Cerdas e Oliveira (2012), Guadalupe et al. (2012), Mafalda et al. (2012), Marques e Rodrigues (2012), Mill (2012), Santos et al. (2012), Sousa (2012), Silva (2012a, 2012b), Adela (2013), Grossi, Costa e Pereira (2013), Nunes (2013), Pinheiro et al. (2013), Ramos (2013), Santos e Mendes (2013), Mendes Guimenes (2014). Autores com os quais partilhamos de sua quase unanimidade em

reconhecer as particularidades do professor tutor e a necessidade de um espaço de legitimação da atividade com vistas ao maior *status* social.

Segundo Montero (2001, p. 96, grifo nosso), “[...] considerar uma ocupação como profissão, distinguindo-a de outras que ainda não alcançaram essa valoração, implica demonstrar a posse de um conjunto de **determinados critérios** que marquem as diferenças”.

Tomando como um dos critérios do *status* de profissão a relação do sujeito com “a natureza dos conhecimentos em jogo” (TARDIF, 2010) e com base também no que trazem os marcos regulatórios presentes no Quadro 2 (Definições de tutoria nos documentos legais), notamos que no contexto atual, legal e social, o professor tutor não possui plenamente o conjunto de indicadores assinalados para que possamos efetivamente usar o termo profissão com propriedade, causando o ainda presente discurso de área que oscila em, ora considerar o professor tutor como docente, ora não; demarcando uma incerteza diante de sua identidade profissional.

Isso nos permite afirmar que **o professor tutor é um profissional em construção**, pela ausência ou parcialidade de um conjunto de componentes que segundo o modelo de análise do processo histórico de profissionalização de Nóvoa (1991), na concepção de Roldão (2005, p.108, grifo do autor), tais componentes formam “[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma **profissão** de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas”, e que são considerados como índices na construção de seu profissionalismo na medida em que compõe o estatuto social e econômico desses professores.

Para o professor tutor temos uma série de negativas sociais que infirmam sua atividade e indicam a precarização de seu trabalho, cuja discussão aparece-nos como o primeiro passo no sentido de interpretar a profissionalidade e a profissionalização desse sujeito com vistas a reconhecer os traços de sua identidade profissional que é demarcada por sua especificidade e pelo peso social que possui na EAD:

- exercício da atividade em tempo integral;
- especificidade da função;
- fragilidade do suporte legal para o exercício da profissão;
- a pertença a um corpo coletivo de sujeitos;

- formalização de um conjunto de saberes, especialidades, conhecimentos e técnicas específicos;
- o conjunto de normas e valores éticos;
- a ausência de formação especializada na área;
- a constituição de representação de classe;
- a relação parcial com o conhecimento especializado;
- a relação com gestores/proprietários dos meios de produção no compartilhamento do fazer docente com seus pares na polidocência;
- a limitada autonomia e controle no trabalho.

Discutir amplamente esses índices compõe a condição inicial para o desenvolvimento do processo de profissionalização dos sujeitos, compreendendo-o como a construção de um conjunto de características internas e externas que definem a profissão e que em um processo dialético, compõem o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade profissional individual e coletiva.

A dimensão interna da profissionalização, **profissionalidade**, dá conta dos atributos particulares de uma profissão específica como saberes, habilidades e o conhecimento preciso ao seu exercício; enquanto o aspecto externo da profissionalização, **profissionalismo**, refere-se aos esforços em busca de reconhecimento social, nas negociações por parte dos sujeitos interessados a fim de alcançar a legitimidade social do *status* de profissão. Para Altet, Paquay e Perrenoud (2003, p. 235),

> [...] a profissionalidade pode ser definida em termos das funções específicas a assumir, de competências a aplicar, mas também em termos de identidade e de questões sociais e éticas postas em jogo. A profissionalidade seria o conjunto de competências profissionais que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como características de uma profissão.

Nesse aspecto, tomar contextualmente o polissêmico conceito de profissionalização como aporte teórico de análise nesta tese parte da necessidade de se posicionar mediante à reinvindicação de um reconhecimento social; e parte também de dois posicionamentos identificados no levantamento feito dos autores que tratam sobre o professor tutor. A primeira conduta ignora a problemática da ação desse sujeito, oscilando em considerá-lo como professor e desmentindo esse *status* ao sabor das exigências particulares de alguns modelos pedagógicos institucionais de

EAD. Na segunda conduta que identificamos, os autores reconhecem que há traços de um fazer pedagógico, dentre outros fazeres, nas atividades **típicas de tutoria**, restringindo-se em elencar um repetido número de atribuições, funções e habilidades esperadas desse profissional, sem, contudo, preocupar-se com a identificação e/ou composição dos possíveis índices que podem distinguir o professor tutor de outras profissões.

2.6 Profissionalidade docente ou profissão tutoral

Quando na oportunidade de tomar parte em momentos formativos, na qualidade de ministrante, em cursos de formação (habilitações, capacitações e aperfeiçoamentos) de professores e tutores para a docência em EAD, lançamos mão, inicialmente, de perguntas abertas como: **Quem é o professor? O que faz um professor?** e **O que é necessário saber para ser um professor?** Com isso, constatamos duas atitudes distintas por parte dos entrevistados/cursistas. A primeira, uma atitude de desconforto pelo aparente caráter de obviedade, sustentado nas questões, negligenciando-lhes seu aporte existencial, quando intencionamos saber em que medida nos aproximamos da gênese dos artefatos estudados; qual arqueólogo que, desejoso de saber da origem, vasculha para além da poeira, investigando os vestígios que aos desavisados, confundem-se com aquilo que é evidente, como afirma Bardin (1979) na comparação que apresentamos ao tratar da ação do analista de inferir com base na AC.

> O analista é como um arqueólogo. Trabalha com **vestígios**: os “documentos” que podem descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...] Tal qual um detective (sic), o analista trabalha com **índices** cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (BARDIN, 1979, p. 39).

O autor trata objetivamente sobre o que o sujeito deve possuir e fazer para que possa se denominar um professor e as respostas apressam-se em delimitá-lo, quase previsível e exclusivamente, a partir do adestramento e domínio de um arcabouço de conhecimentos específicos à determinada área de atuação, que, na perspectiva formal, efetiva-se na obtenção da titulação de licenciado, no nível de graduação, para o exercício legítimo das atividades docentes, no caso de instituições do ensino básico, fundamental e médio.

Partindo de algumas situações emblemáticas que perduram, inclusive até os dias atuais, na década de 1990 no Estado de Alagoas, quando ocorria a seleção para professores monitores[22] para o exercício da docência nos ensinos fundamental e médio nas escolas da rede estadual, era comum registrarmos entre os selecionados, monitores já em atuação, graduandos e profissionais da área de saúde, vindos de cursos como Odontologia, Medicina, Enfermagem, Nutrição, Engenharia Química, dentre outros, assumindo a docência de disciplinas como Ciências, Física, Química e Biologia; engenheiros civis, arquitetos ou contadores lecionando como monitores a disciplina de matemática ou ainda, alguém, que dessa vez, independente da graduação de origem, teve a experiência de viajar para o exterior, associada aos estudos em escolas de língua/casas de cultura[23] estrangeira, como fatores de definição para se ocupar da monitoria de língua inglesa ou espanhola.

Para todas essas situações que, aparentemente, não são isoladas e restritas ao Estado de Alagoas, os monitores que cumpriam carga horária de 20h/semanais desenvolviam em paralelo as atividades técnicas atinentes a sua profissão, clinicando em consultórios e hospitais, projetando e acompanhando obras, por exemplo.

Essas ocorrências, constatadas e registradas em relatórios, nas ocasiões dos estágios de observação e de regência, relativos à graduação no curso de letras, habilitação português/inglês pela UFAL, foram propulsoras, à época, de um acentuado desânimo por parte dos estagiários por presenciar o que hoje reconhecemos como retrocesso e um agressivo índice de precarização do trabalho docente.

Mesmo rememorando o esvaziamento dos profissionais da educação em Alagoas, devido à adesão ao sistema de Programa de Demissão Voluntária (PDV) por força do Decreto Estadual nº 37.067/1996 e da carência histórica e nacional de professores em determinadas áreas, como Física e Matemática, por exemplo, argumentava-se qual a relevância e razão de toda uma trajetória acadêmica de estudos e dedicação, no caso da graduação em Letras, na proposição de adquirir a titulação obrigatória de licenciado para o exercício profissional como professor de

[22] Em pesquisa no sítio da Secretaria de Educação do Estado (SEE), não tivemos acesso aos certames que regeram as mencionadas seleções. Mesmo presencialmente, na sede da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, não nos foi autorizado o acesso às chamadas públicas que regeram as mencionadas monitorias.

[23] As casas de cultura oferecem uma multiplicidade de turmas e níveis, consoantes aos alunos. Por exemplo, kids I, II e III, intermediate I, II e III etc. Todavia, independente dessas especificidades, legalmente, ao final dessas etapas, mesmo submetendo-se a testes de proficiência, os alunos obtêm certificação equivalente aos estudos em nível médio, sem nenhuma previsão de habilitação para a docência, salvo, casos de cursos de aperfeiçoamento para licenciados.

língua e/ou literatura materna ou estrangeira moderna, quando, contraditoriamente, encontrava-se nas instituições de estágio, monitores de diferentes cursos, comumente não licenciados[24], assumindo a docência como segunda atividade pelo viés da monitoria, que fazia previsão de contratação temporária dos selecionados por um período de até 24 meses, nos mesmos moldes, inclusive das contratações atuais para o provimento do cargo de professor substituto nas IPES do país.

Fazemos uso desse registro de memória, provocado também pelas perguntas iniciais que vêm à tona, quando contemporaneamente, desejamos verificar o que, para além dos diferentes tipos de graduação, distingue, nesse caso, um licenciando/licenciado dos monitores, na proposição de verificar como se constrói a composição identitária dos indivíduos, sobretudo, na dimensão laboral. Entender também como o professor de carreira se coloca no mercado de trabalho, sendo conformado, basicamente pela prestação de um serviço, nos termos do Decreto Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que traz:

> Art. 3º - Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.
> Parágrafo único - Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual.
> Art. 4º - Considera-se como de serviço efetivo o período em que o empregado esteja à disposição do empregador, aguardando ou executando ordens, salvo disposição especial expressamente consignada (BRASIL, 1943).

E, mais ainda, compreender igualmente que a maneira como o professor mantém a atualidade de suas competências de modo a garantir a sua empregabilidade, entendida aqui como a manutenção de um estado atualizado de competências necessárias ao exercício competitivo e contemporâneo de sua função.

Autores como Alarcão (2001), Cunha (2006), Lüdke e Boing (2004), Ramos (2010, 2011, 2012 e 2013), Roldão (2007) e Tardif (2012) procuram entender os elementos circundantes da profissionalidade docente a partir das inquietações provocadas pelas perguntas anteriores. Elas estão no cerne da discussão e aproximar-se de suas constatações não representa, necessariamente, como resoluções das perguntas iniciais a partir de um esquema de **perguntas** e **respostas**, mas o desvelamento de tantas e tão complexas outras questões circundantes à

[24] Em certames mais atuais, a exemplo do Edital SEE nº 9/2012, de 18 de julho de 2012, percebe-se uma seleção, do ponto de vista de suas exigências, que observa a LDB nº. 9.394/1996, que prevê a formação licenciada em nível superior para aqueles que desejam atuar como professor.

definição do professor, aqui representadas nos embates sobre precarização do trabalho dos professores, profissionalidade, profissionismo e profissionalismo. Para Lüdke e Boing (2004, p. 1160):

> Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. [...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condição de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje.

Para os autores, quando se trata da decadência do trabalho docente, há uma tendência em se registrar, quase que exclusivamente, o fator econômico como índice de constatação do declínio da profissão, todavia, outros expedientes precisam ser assinalados. A ação docente também sofre influências da falta de prestígio social, de reconhecimento e legitimidade da especificidade de seus saberes e da especificidade e exclusividade das instituições formadoras.

No Brasil, em funcionamento paralelo, os interessados no trabalho docente no nível técnico, podem optar pela formação em nível médio, equivalente ao magistério, baseado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que traz no art. 62 que “a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental admitida é a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (FRAUCHES; FAGUNDES, 2012, p. 135); pelas diversas licenciaturas, oferecidas, por exemplo, pelas universidades e institutos federais, o curso normal superior, de responsabilidade dos institutos superiores de educação e, ainda, para aqueles que se interessam em trabalhar nas graduações, são amplamente oferecidas especializações em docência do ensino superior, inclusive como requisito de admissão de profissionais vindos inicialmente de cursos de bacharelados para atuação docente, muitas vezes, em suas áreas ou cursos de origem.

Lüdke e Boing (2004) discutem a necessidade de quatro critérios distintivos e comuns a todas as profissões: 1) base de conhecimento geral e sistematizado; 2) interesse comunitário acima dos interesses individuais; 3) instrumentos reguladores da ação do profissional, acompanhado por eles mesmos; e 4) o recebimento de proventos advindos da prestação de serviços.

Os autores citados, ampliando essa discussão ao abordarem os retrocessos no trabalho do professor na França, recaem naquilo que reconhecem como desprofissionalização, caracterizando-o como retrocesso na ação de

profissionalização dos professores. Nessa proposição, os autores sugerem indicadores que corroboram nessa assertiva e outros que a contrapõem.

Como indicadores que implicam no processo de desprofissionalização mencionado, no que diz respeito à formação, pontuam a variedade de percursos formativos possíveis, com tempos e níveis distintos, associada às experiências individuais e profissionais, sua oferta sob a responsabilidade de grupos de outros meios, divisão do trabalho docente, além da mencionada defasagem salarial, conforme pontuam Lüdke e Going (2004, p. 1168):

> Com relação ao salário, é sempre chocante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui. A expansão da formação de professores para uma variedade de instituições pode ter contribuído para um esfacelamento daquela 'socialização global', apontada por Isambert-Jamati, própria da instituição que era específica e exclusivamente consagrada a essa tarefa. Disso pode ter decorrido, entre nós, uma certa (sic) desprofissionalização sob alguns aspectos.

Contrariamente, os indicadores que mostram o fortalecimento da categoria são reconhecidos a partir do distanciamento entre os auxiliares[25] e professores da educação infantil dos demais representantes da categoria, a extensa formação acadêmica exigida, regulamentação da profissão a partir do ingresso, via concursos complexos, comumente exaustivos, para a seleção de professores para o ensino superior, convergindo sua atuação nas classes mais elevadas, responsabilizando-se principalmente pela formação de seus pares, a relativa autonomia na escolha dos métodos e programas e a existência de entidades, associações e sindicatos, de representatividade.

Todavia, quando tratamos do delineamento do trabalho do professor é mister iniciarmos sob a compreensão de dois fatores restritivos, a própria noção de **profissão**, que, para Lüdke e Going (2004) é uma definição social, consensuada por seus interessados, geralmente pares em comum, que estabelecem de maneira formal a partir de um conjunto de condutas e preceitos éticos um modelo que retrata, neste caso o papel do professor, como denotam Lüdke e Boing (2004, p. 1164):

> [A noção de profissão] é, em parte, uma construção ideológica elaborada pelos próprios interessados. Ela supõe um caráter eminente, mas ao mesmo

[25] Referimo-nos aqui aos auxiliares de professores, auxiliares de professores da educação básica, auxiliares de planejamento da educação básica e auxiliares de recreação.

> tempo uma espécie de neutralidade social do papel, repousado sobre uma pura competência.

Outro fator restritivo é o reconhecimento de que os professores, enquanto grupo ocupacional atuam inseridos em um sistema educacional subordinado à regulação do Estado, exercendo uma relativa autonomia. Os encaminhamentos dados à profissão são também regidos por políticas de governo e/ou Estado que, no âmbito formal, firmam o papel do profissional, sem necessariamente, constituir-se consensualmente, por exemplo, com o que almeja a categoria, tampouco com os teóricos da área, atendendo, na maioria das vezes, a uma necessidade particular das políticas de Estado em vigência. Conforme Lüdke e Boing (2004, p. 1165):

> A subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos também explica grande parte da falta de autonomia de um grupo ocupacional, distante da situação de independência de um grupo profissional, que se autodetermina, se autocontrola e se autoconduz ao desenvolvimento.

Quando Salmon (2002 apud Mauri) e Onrubia (2010, p. 126) tratam da concepção educativa do professor, denominado de **e-moderador**, falam sobre a necessidade de uma formação para o professor tutor que valorize o domínio da comunicação expressa na linguagem escrita: “O **e-moderador** precisa receber uma formação que o capacite a comunicar-se por meio de textos escritos na tela do computador, algo que constitui todo um gênero comunicacional e discursivo em si”.

O AVA, representação da cibercultura, não provoca somente uma alteração da práxis social e da denominação do docente, mas também de sua entidade e identidade, daquilo que se constitui e o que faz consigo mesmo (TARDIF, 2012). Neste contexto, o **professor tutor** se faz pela apropriação, nem sempre consciente e voluntária, dos saberes profissionais, curriculares, de formação e experienciais adquiridos na sua trajetória profissional em confluência e consoante com sua própria organicidade e história de vida, como também se faz a partir do seu trabalho no magistério.

Portanto, o que é necessário para que o **professor tutor** exerça sua docência na modalidade a distância? O domínio das TIC, suas ferramentas e interfaces são expedientes que caracterizam a docência na modalidade a distância desse profissional?

Assumimos a condição de estudar os descritores do ser e estar na condição de **professor tutor**, pela dimensão dos saberes necessários/específicos à prática da

docência *online*, ou seja, pela constituição de sua profissionalidade, partindo inicialmente da compreensão da natureza desses saberes, sem separá-los de outra dimensão que norteia o ensino, como o ambiente político em EAD e as suas interferências no cotidiano da oferta dessa modalidade, por exemplo. Por isso, quando tratamos dos saberes e de sua aquisição/(re)produção e uso por parte dos **professores tutores**, devemos percebê-los como uma construção, individual, pessoal e subjetiva desses sujeitos, que se dá no âmbito de suas experiências exitosas e de fracasso ao longo de sua história de vida, sem, contudo, negligenciar seu caráter também social, circunscritos temporalmente e sujeitos às mudanças, por se tratar de representações que se conformam no cerne de entidades coletivas e públicas que, dentre outras práticas, definem, guiam sua utilização, legitimam ou os vetam.

Essa condução de classificar que representações são de prestígio e válida conduz, inevitavelmente, ao consumo dos produtos simbólicos classificados e hierarquizados em uma escala daquilo que é crível e autêntico. Esse movimento, exemplificado em um campo específico eufemiza as relações do indivíduo em diversos outros campos de atuação humana e o coloca participante de uma divisão entre grupos, classes e frações de classes, como dominantes ou dominados, de acordo com o tipo de bem cultural que produzem, apreciam e/ou consomem. “Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo” (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2009, p. 35).

Os autores ainda mencionam que para representar a relação de consumo de bens culturais por parte do indivíduo, Bourdieu (1998) utiliza-se do termo capital cultural e destaca três modalidades distintas: objetivado, incorporado ou institucionalizado. A primeira refere-se à aquisição de objetos culturais, a “coisa” em si; a segunda à cultura legítima e internalizada, quando um determinado conhecimento faz parte do acervo de habilidades do sujeito e este consegue fazer uso competentemente de seus expedientes e a terceira à posse de certificação acadêmica utilizada comumente como atestado de certa formação e nível cultural, capaz de representar documentalmente e reconhecer um elenco de conhecimentos formais adquiridos, via de regra, na academia.

O domínio e a manipulação dos conhecimentos adquiridos nestas três instâncias do capital cultural permitem ao sujeito, inclusive, o trânsito em campos

distintos daqueles de sua origem. Essa fluidez se dá pela notoriedade adquirida no campo inicial do indivíduo e por se pré-julgar que suas habilidades podem ser igualmente excepcionais em outras áreas. É comum, por exemplo, notarmos atletas de destaque que enquanto estão na ativa participam de propagandas de produtos esportivos, campanhas publicitárias governamentais, dentre outras e, após sua aposentadoria precoce tornam-se treinadores, comentaristas, repórteres esportivos, jornalistas esportivos e/ou narradores. Sua habilidade inicial é aproveitada em outros campos, observando-se seu referencial inicial de atuação.

Os **professores tutores**, de modo peculiar, são e estão na profissão docente, num processo de socialização profissional, diferindo de outras categorias profissionais, uma vez que o **professor** é aquele cuja carreira lida com práticas sociais educativas perpetradas em função de um projeto também social, da modificação do estado inicial dos sujeitos; mesmo trabalhando com seus pares, em relações de igualdade ou de diferença**,** constitui um saber que comporta em seu epicentro a relação com o outro, quer seja ela com o uso da liberdade ou como uma prática concordante e reprodutora de formas contemporâneas de massificação e opressão.

Os saberes constituídos, nessa proposição, além de serem personalizados e representados na ação docente, na condução do cotidiano escolar, nas concepções sobre educação, ensino, avaliação, aprendizagem, por exemplo; são também expressões das relações sociais, estabelecidas entre a subjetividade docente e outras, comumente de prestígio e reconhecimento, instâncias de validação do conhecimento.

Enquanto prática humana, os saberes prescindem de um sujeito para sua manifestação e concretude e da relação com outros sujeitos a fim de torná-los algo que possa ser reconhecível e partilhável socialmente, mesmo que não seja consensual entre os pares. Concordamos que “[o]s saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os **saberes dele**” (TARDIF, 2012, p.16, grifo do autor) e que por sua natureza individual e social será situado entre o ser e estar na docência *online* e na modalidade a distância, reconhecendo seus fios condutores.

Quando Tardif (2012) trata da relação entre os professores e seus saberes, utiliza-se da figura do **fio condutor**, que em eletrônica é o suporte utilizado para

transportar energia ou corrente elétrica de um ponto a outro de um aparelho ou circuito**.**

Essa figura quer evidenciar ao seu leitor que há elementos que se articulam, concomitantemente, para atribuir aos saberes docentes a prerrogativa de serem individuais e sociais, ligando esses polos que não estão, necessariamente, em posições extremas. A identificação e o reconhecimento desses fios revestem-se em uma atitude crítica do sujeito quando da investigação da origem dos conhecimentos do professor, imprimindo a docência uma atitude emancipatória em relação aos elementos condicionantes para esse estudo. Estabelecendo a condução proposta, há que se observar a relação dos saberes, sua diversidade e temporalidade, o respeito aos seres humanos, a formação docente e seu trabalho e a experiência laboral.

Além dos conhecimentos necessários à docência, um professor se faz por estar inserido em um espaço social de atuação, interagindo com outros atores que dividem, compactuam e destoam entre si, mesmo que isso não seja demarcado pela linguagem, divergências, concepções de sua atuação, de seus papéis e da estrutura formal/acadêmica circundante. A imersão no ambiente acadêmico, aos poucos, conforma uma identidade particular que carrega as marcas da atuação pedagógica docente, e o professor vai assim se compondo pela constituição de concepções, atribuições, atividades, modo de agir e costumes próprios. Para Tardif (2012, p. 56):

> Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Os saberes do professor são exercidos em função do seu local de trabalho e estão relacionados com aquilo que ele faz/fez. A docência não finaliza exclusivamente na obtenção do título de professor, principia-se na configuração de sua identidade que se constrói pela formalização dos seus conhecimentos na obtenção da titulação necessária à docência e igualmente se constrói em sua profissionalidade quando seus saberes são remodelados e reificados em suas ações pedagógicas no ambiente de trabalho e pelo próprio trabalho nas salas de aula.

Causa estranheza alguém que se propõe a compor sua graduação fazendo um curso de licenciatura, mas que, contraditória e ironicamente, não é afeito à docência; ou que afirma, mesmo em uma licenciatura, ter o desejo de apenas assumir atividades de pesquisa. Avaliamos que esses posicionamentos refletem uma divisão do trabalho

docente de cunho capitalista e mercadológico que põe em situação de relevo aqueles professores que mantém uma relação de produtores do conhecimento, adjetivando negativamente a docência como uma atividade de segunda grandeza e, portanto, desprestigiada, por se tratar pretensamente da reprodução daquilo que os pesquisadores elaboram e defendem. Parece-nos óbvio, mas o professor, enquanto também pesquisador, é o sujeito que trabalha com a docência em sala de aula, que consegue, concomitantemente, professorar e desenvolver também atividades de pesquisa, sem distanciar a teoria da prática.

Uma prática irrefletida leva o professor a uma postura reprodutiva e massificada do conhecimento, reconhecendo-o como objeto digno de estudo menos por sua relevância e complexidade e mais porque uma tradição acadêmica na área o legitima e faz referência como um tema digno de presença nos estudos teóricos. Isso remete a uma hierarquização do conhecimento adquirido pelo professor em função de sua capacidade de mobilização, que expressa um juízo de valor que relaciona diretivamente o saber ao saber-fazer.

Os conhecimentos que estão em movimento nas ações pedagógicas e que **servem** de maneira objetiva para a consecução de atividades de sala de aula são aqueles que possivelmente serão colocados em lugar de destaque, em detrimento daqueles que parecem não ter utilidade alguma. A base da prática e da competência profissional docente reside em sua capacidade de converter, adaptar e remodelar esses saberes em sua experiência diária. “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2012, p. 21).

A variedade de saberes a qual o autor faz referência não sinaliza somente as singularidades dos conhecimentos adquiridos pelo professor, também se relaciona com suas distintas naturezas e as várias fontes, incorporados em um saber-fazer docente permeados de seu lugar social de origem. O saber docente então é diverso e plural porque exprime as crenças e as representações da tradição acadêmica, dos grupos sociais, organizações e indivíduos que o produzem.

Ele também está localizado num tempo específico por prescindir que aprender a ensinar possui uma demarcação que se confunde com a história pessoal de vida e, principalmente, por ser incorporado no tempo de uma carreira profissional. A carreira aqui não deve ser compreendida exclusivamente como o período de duração da atuação profissional docente, ela rompe com essa definição cronológica e assume a

condição de processo temporal composto por expedientes como as mudanças de classe, a formação acadêmica, movimentos de rupturas e concordâncias com os sistemas de ensino, por exemplo.

Pela proposição de que o saber docente é construído no contato com os demais atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, formais e informais, corroboramos com Tardif (2012) quando considera que o professor se relaciona com seu objeto de trabalho capitalmente pelas relações humanas. A interação é então, uma das características do saber docente, pois o que marca a ação do professor é que ele é um profissional que não atua sobre artefatos, mas interage coletivamente com demais professores, seus alunos e outros atores no ambiente escolar.

Esse fio condutor perpassa pelo reconhecimento e respeito à alteridade e individualidade. Mesmo que as relações humanas reproduzam as relações de mercado e de mais valia que repercutem na lógica de funcionamento do ambiente acadêmico quando considera alunos como consumidores, estabelece metas, prazos e índices, por exemplo, o objeto do trabalho docente, mesmo para aqueles que atuam em cursos técnicos e de tecnologia, difere de outras profissões que trabalham na produção de bens. O professor, no exercício de seus saberes, trabalha, como dito anteriormente, na modificação do estado inicial dos sujeitos, imprimindo-lhes uma possibilidade ascendente na melhoria da condição humana ao promover a consciência crítica ao questionar itens como ética e valores.

Ainda, sobre a natureza desses saberes, reprisamos que os saberes dos professores são diversos, temporais, interativos e associados ao trabalho do professor. Disso, estabelecemos um fio e conduzimos nossa discussão referente à relação do professor com esses diferentes saberes. Mesmo reconhecendo o corpo docente como sendo possuidor do conhecimento originado de diversas fontes, o professor, antagonicamente, é posicionado em um lugar de desprestígio e desvalorização em relação aos saberes que possui e transmite.

Sob a metáfora do fio condutor, a atividade do professor é marcada pelo contato privilegiado com uma rede de conhecimentos legítimos e reconhecidos socialmente, produzidos por esta mesma sociedade, mobilizados e manifestados, dentre outras formas no discurso acadêmico, para diversas finalidades, dentre elas para compor a civilidade humana.

Retomamos o exemplo daqueles que cursam uma licenciatura, no entanto, não desejam ensinar, para ilustrar que a sociedade intelectual contemporânea, quanto à

sua relação com os saberes, está fragmentada em dois fenômenos distintos e inter-relacionados: o primeiro deles, e de maior prestígio, a pesquisa científica e erudita organiza-se em torno das atividades de produção, divulgação e afirmação de novos saberes. É composto pelo Estado, universidades, institutos, editoras, grupos de pesquisa, demais organizações sociais formais e escritores de renome que representam e corporificam a tradição erudita acadêmica de uma determinada área do conhecimento humano.

É na instância desse coletivo, que se decide, por exemplo, que conteúdos estarão presentes nas matrizes curriculares dos cursos de graduação e que discussões e constructos teóricos são mais aceitáveis. Este *status* confere a essa rede de produção de conhecimento lugar de destaque na relação com os saberes, e, participar dos processos de produção dos saberes sociais confere aos partícipes um lugar afirmativamente diferenciado.

É comum constatarmos a fala de professores desejosos em tomar parte de programas de pós-graduação no intuito de aumentar sua formação acadêmica e obter, consequentemente, melhoria salarial, questão que vem associada do desejo de gozar do *status* das titulações, desenvolvendo pesquisas na área. Evidentemente, não há nada de ilícito nesse desejo, todavia, precisamos destacar que, aparentemente, a relação da presença do professor em sala de aula está inversamente proporcional à maior titulação, tanto mais elevada a titulação, quanto menor será o contingente de aulas ministradas.

Em contraposição, também presenciamos que é complexo exercer atividades de pesquisa assomadas com as atividades típicas da docência como as aulas na graduação e nos programas de pós-graduação, planejamento, correções de atividade, orientação de trabalhos de conclusão de curso e estágio, por exemplo, que geralmente aproximam-se ou ultrapassam 40h semanais de atividade.

O segundo fenômeno diz respeito ao sistema de formação/educação em vigor que se encontra em situação de subordinação material e ideológica às atividades de produção de conhecimentos inéditos. Nessa perspectiva, o ensino passa a ser uma atividade desenvolvida em segundo plano quando pejorativamente o professor detém-se na transmissão e reprodução dos saberes postulados e elaborados por outros atores.

Observando as informações apresentadas no Edital nº. 01/2011/PROEN/DEPEAD/UAB, que seleciona candidatos a tutores presenciais e a

distância para os cursos na modalidade a distância do IFAL, vinculados ao Sistema UAB, identificamos que são exigidos ao tutor que seja um profissional selecionado pela IPES/UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, com formação acadêmica compatível e experiência no magistério.

Essas exigências são expressas como elementos da seleção quando representadas e pontuadas distintamente nos critérios de classificação que assinalam os níveis de especialização, mestrado e doutorado, com pontuação crescente e não acumulável entre as formações e destacam-se ainda outros critérios como a exigência de capacitação e/ou cursos a partir de 40h na área do curso e/ou unidade curricular específica, experiência docente em EAD, experiência docente na área do curso e/ou da unidade curricular específica e curso básico na área de informática.

Essas exigências ainda fazem parte de um conjunto de competências estabelecidas no âmbito da instituição de modo a aproximar o candidato à tutoria das funções/atribuições dos tutores/EAD que, nesse instante, expressa-se, em um perfil profissional almejado. Cerdas e Oliveira (2012) ao tratarem do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) do UNIARA, representam esse **desejo** institucional quando afirmam que:

> Considerando a importância da função do professor tutor, a tutoria será desempenhada por profissionais que demonstrem, não só conhecimento do conteúdo de área, mas também competências para trabalhar em grupos, orientar e estimular os estudos no AVA; deverá atuar como docente, ser articulador no processo pedagógico, incentivando a autonomia do aluno e sua interação com os colegas; criar situações, nas quais se destacam a reciprocidade intelectual e a cooperação; deve propor problemas aos alunos, lançando desafios, e orientando-os para o desenvolvimento da reflexão, autocontrole, autonomia e atitude investigativa, por meio da pesquisa coletiva e ou estudo independente (CERDAS; OLIVEIRA, 2012, p. 7).

Este edital ilustra que, para além da formação acadêmica prevista para o exercício docente nas áreas específicas, o **professor tutor** deverá comprovar que também é possuidor de saberes que pressupomos não terem sido adquiridos em sua formação regular e de experiência docente na área. Essa descrição corrobora com a perspectiva de Tardif (2012) quando trata dos saberes e a formação profissional docente, defendendo que aqueles são compósitos e temporais, estabelecidos, dentre outros expedientes, na relação com outros sujeitos.

Objetivamente, esses critérios de seleção formalizam que aos **professores tutores** são exigidos os saberes de sua **formação profissional** composto pelos conhecimentos pedagógicos, relativos à formação científica e erudita; da qual o

profissional abstrairá um sistema relativamente coerente de representações e orientações que conduzem sua atividade; os saberes disciplinares integrados à sua prática a partir da legitimação e reconhecimento da relevância desses saberes por parte dos grupos sociais de produção e da tradição de pesquisa específica de cada área. Acrescentamos, ainda, a objetivação dos saberes curriculares compreendidos como aqueles selecionados pelas instituições como sendo modelos de formação para a cultura erudita. A partir desses, o **professor tutor** se apropria de um discurso próprio à área, compactuando, consoante à instituição, com objetivos, conteúdos e métodos, tendenciando a desconhecer qualquer outra forma de representação diferente das estabelecidas institucionalmente.

O **professor tutor** mantém com esses saberes uma relação exógena, por percebê-lo na condição de receptor desses produtos culturais. Os saberes até aqui descritos são formulados e reproduzidos por entidades externas ao professor. Ora são os grupos sociais de produção de conhecimento, as agências de pesquisa e entidades coletivas do gênero, ora as instituições de ensino, representadas localmente pelas universidades e globalmente pelo Estado; que compõe conjuntamente a tradição acadêmico-formal e regular que apontam os constituintes dos saberes descritos. A relação do **professor tutor** com esses saberes é, a princípio, de reprodução, na proposição de transmitir esses saberes elaborados por outras entidades, atribuindo à docência, na divisão do trabalho educativo, uma prática de segunda grandeza na constituição do conhecimento. Para Tardif (2012, p. 34.):

> [...] Entretanto, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social e indiscutível, [...] as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. [...] Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos.

O referido edital ainda destaca que além dos saberes assinalados acima, é preciso que o candidato a **professor tutor** também seja detentor dos saberes denominados por Tardif (2012) como saberes de sua experiência. O autor defende a proposição de que, diferente dos demais saberes relatados anteriormente, para os quais o professor mantém uma relação exógena, nos saberes experienciais, o professor assume a postura de autor à proposição que este saber é baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Ele o incorpora às experiências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-

ser que têm por base a tradução dos demais saberes experienciados durante a trajetória e tempo profissionais do **professor tutor** e são ressignificados em sua prática pedagógica. Segundo Tardif (2012, p. 48-9):

> [É] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Embora percebamos no discurso escrito de Tardif (2012) um declarado destaque ao saber da experiência, entendemos que a adjetivação dos saberes se justifica a partir de sua natureza e origens e que esse destaque a partir da relação autoral docente com esse saber, e consensuamos também que não há a relevância de um saber em detrimento de outro, sendo pois, impraticável ser um docente competente apenas pelo domínio de um saber em detrimento dos demais.

Além disso, reiteramos que de maneira prática, esse saber se exercita no contato com outros sujeitos em um determinado espaço social de atuação. Para o caso do professor tutor, esse espaço específico de atuação está subscrito e sob a responsabilidade de uma IFES que imprime no AVA suas concepções de EAD, de ensino-aprendizagem e todas as dinâmicas que tradicionalmente circundam o meio acadêmico formal. Para aqueles que fazem algum curso na modalidade EAD, o AVA é o espaço destinado às interações e mediação pedagógica significativas, expressão mais aproximada e que deve reproduzir os mesmos moldes da Instituição responsável no que diz respeito à qualidade do ensino, corpo docente, infraestrutura necessária à consecução das atividades, dentre outras obrigações.

Nesses termos, reconhecer o lugar onde o professor tutor efetivamente atua, o contexto da EAD das experiências mais remotas às mais atuais, passando pela caracterização das IFES envolvidas nessa pesquisa, UFAL e IFAL, configura-se como condição para o entendimento sobre como a EAD se estrutura, em que parâmetros de ordem pedagógica, legal, técnico-gerencial ela se estabelece afim de dar conformação ao modelo de EAD adotado por essas instituições baseados no Sistema UAB.

2.6.1 Profissionalismo e profissionalidade no contexto da EAD

Considerando o **professor tutor** como peça fundamental para os modelos educacionais voltados a EAD, torna-se mister a discussão de sua presença nos cursos, nessa modalidade, com base em uma possível composição de sua profissionalidade, enquanto sujeito que atua inicialmente desempenhando atividades de cunho pedagógico. No entanto, as expectativas dessa discussão por parte dos governos, da academia e dos próprios sujeitos envolvidos diretamente nas ofertas de curso a distância vinculados ao Sistema UAB não são as mesmas, e às vezes até mesmo conflitantes, mas, ainda que por vezes excludentes entre si ou contraditórias, elas se entrelaçam para compor um quadro geral do que um professor tutor deveria assumir para ser reconhecido como um “profissional” atuante na EAD e/ou como se espera que seja a sua atuação.

Essa falta de consenso acerca da discussão sobre profissionalidade do **professor tutor**, repete-se o pensamento que Freidson (1994, p.169) destaca: “grande parte do debate sobre profissionalismo é obscurecida por suposições não declaradas e usos inconsistentes e incompletos”. Dessa feita, Hargreaves Goodson (1996), Englund (1996) e Fox (1992) abordam essa falta de consenso igualmente reconhecendo que o “profissionalismo tem significados distintos para sujeitos distintos e que sem uma atenção quanto ao refinamento do termo é difícil que ele se consolide de forma concreta.

Temos, pois, que as expectativas geradas e formalizadas no âmbito do governo e parcialmente replicada nas Instituições pesquisadas e no quotidiano das relações entre os **professores tutores** e demais sujeitos interferem e ampliam nossa compreensão da profissionalidade desse sujeito. Todavia, ainda que sob o eco das possíveis projeções que se façam sobre a profissionalidade docente, seu profissionalismo não é percebido como uma construção final e absoluta, mas que, diante dessas interferências se constitui como uma “construção social, variável contextual e conceito contestado” (TROMAN, 1996, p. 473), que representa a compreensão, senão majoritárias, pelo menos daqueles que detêm expressão e força conceitual suficientes e relevante para a manutenção de uma determinada construção que atenda aos encaminhamentos vigentes, no que diz respeito à EAD.

No contexto histórico-social que se configura para a EAD na perspectiva do Sistema UAB, a construção de profissionalismo, profissionalidade e profissionalização

que emerge, nas entrelinhas dos documentos que normatizam o Sistema reforça o profissionalismo com base em um conjunto de características distintivas que demarcam a atuação dos profissionais sobre o viés de funções específicas, reforçando uma série de atividades não formalizadas para o ensino presencial, por exemplo, atribuindo para cada conjunto de atividades um responsável distinto: professor-pesquisador, professor tutor, professor-conteudista, dentre outros.

Para efeitos desse trabalho assumimos o posicionamento de reconhecer a complexidade de profissionalismo do professor em três diferentes níveis. No primeiro deles, o **político** traz a construção idealizada pelo Estado e formalizada no conjunto de documentos que ordenam idealmente a atuação desse profissional; o segundo nível, o **acadêmico** faz referência às pesquisas acadêmicas na área, representadas pelo conjunto de estudiosos e suas respectivas prescrições referentes ao tema; o terceiro, por sua vez, é o **profissionalismo** reificado mesmo na prática profissional do professor, ou seja, é o profissionalismo expresso por esse sujeito em suas ações pedagógicas e como é notado e interpretado (EVANS, 2008).

Nessa tríade de concepções, muito se detém sobre a concepção do primeiro nível, pois ele é aquele que exerce uma influência notória por controlar as percepções de profissionalismo dos professores, pois possui o poder de promulgar políticas educacionais que legitimem ou condenem o conjunto de práticas pedagógicas e exigências que se julguem suficientes para a composição da profissionalidade do professor, o que permite consolidar um grupo de sujeitos com conhecimentos habilidades e competências que se coadunem com as perspectivas de Estado, em detrimento de qualquer outro conjunto de sujeitos que entrem em descompasso com suas definições (FURLONG et al., 2000, p. 6).

A investigação da prática do **professor tutor** pelo viés da profissionalidade justifica-se pelos desafios que a educação enfrenta quando se insere nos processos de globalização provocando reformas nos sistemas educacionais, levando a revisitar na perspectiva da EAD, como mote atual dessa reforma, o papel do professor que atua na docência *online*. Por isso, temos percebido na última década um movimento de expressivos estudos e caracterização de como a profissionalidade vem sendo encarada na perspectiva dos cursos a distância e, no que tange à atuação do **professor tutor**, como se evidenciam possíveis traços dessa profissionalidade nas práticas que envolvem atividades de mediação pedagógica assumidas por esses sujeitos.

O termo profissionalismo tem sido ampla e polissemicamente utilizado na área de educação (LAWN, 1989, p. 159), o que gera várias interpretações na literatura específica da área. Inicialmente, Hoyle (1975, p. 375) o delimita como o conjunto de táticas, habilidades, competências e retóricas empregadas por um coletivo de sujeitos que exercem uma mesma função com vistas a modificar afirmativamente questões relativas à demarcação do *status* social, proventos e condições de exercer sua atividade.

Ainda para a área de educação, a compreensão é ampliada para dizer respeito a um conjunto de qualidades dinâmicas não consensuais em constante construção que delimitariam as práticas de ensino, o que reflete também sua concepção abstrata como expressão de pensamento e juízo de valor que se estabelece idealmente. Interpretações mais recentes do profissionalismo incorporam reconhecimento da transposição dentro da área política das profissões, tendo como um conjunto de encaminhamentos que controlam a ocupação dos professores (OZGA, 1995). Ela sustenta que o profissionalismo é melhor compreendido no contexto da política. “Análises críticas de profissionalismo não salientam as qualidades inerentes a uma ocupação, mas exploram o valor do serviço oferecido pelos membros dessa ocupação”, segundo Troman (1996, p. 476), da mesma forma que percebem o profissionalismo, não como uma verdade absoluta ou um ideal, mas como um constructo socialmente construído, contextualmente variável, contrária a tendência de o definir pela expectativa da gestão e expressar igualmente nas expectativas das tarefas que os trabalhadores vão realizar. Corroboram com esta afirmativa Gleeson et al. (2005) e Holroyd (2000) que destacam um conceito de mudança histórica e socialmente construído em uso.

Mais recentemente, Hoyle (2001) amplia o profissionalismo como termo utilizado para referendar a especificidade da qualidade de um determinado serviço, em função do conjunto de práticas e desempenhos exercidos por um conjunto específico de sujeitos. Sockett (1996) já também segue a mesma concepção, defendendo que consiste na qualidade da prática acrescentando que o *status* público da profissão, corroborando com a ideia de profissionalismo enquanto melhoria na qualidade do serviço ao invés de associá-lo, exclusivamente, ao reforço das definições e intenções do Estado que o delimita.

No contexto da educação uma característica comum de muitas concepções de novo profissionalismo é o foco no controle e na proatividade do sujeito. Para

Hargreaves e Goodson (1996) os docentes incorporam a maior responsabilidade para definir a natureza e o conteúdo do seu trabalho, afirmando aquilo que Freidson (1994) entende sobre profissionalismo quando afirma que usa a palavra para se referir a uma ocupação que controla seu próprio trabalho, organizado por um conjunto especial de instituições em parte sustentado por uma ideologia particular de experiência e serviço, utilizando o termo “profissionalismo” para referendar essa ideologia e o conjunto especial de instituições.

Evans (2008) destaca que para além das constantes modificações e inserções que interferem e redefinem o conceito de profissionalismo, expressiva parte dos estudos referentes ao tema em tela o localiza em uma estrutura segmentada em três níveis: **profissionalismo exigido**, **profissionalismo prescrito** e o **profissionalismo promulgado**. O profissionalismo exigido reflete as solicitações, demandas e exigências feitas por um grupo profissional específico. Essa interpretação – representando um amplo consenso – parece centrar-se no profissionalismo em uma percepção do que está dentro dos parâmetros das atribuições e responsabilidades coletivas de uma profissão externamente impostas e articuladas. Por esse parâmetro, a definição dos limites de uma profissão é delineada pela autoridade real e potencial, que exerce poder e a influência sobre o coletivo de sujeitos de uma determinada profissão, tendo a capacidade para projetar e delineá-la. Em certo sentido, então, o profissionalismo pode ser interpretado a representação de um contrato de nível de serviço, imposto externa e verticalmente.

O profissionalismo prescrito sinaliza um conjunto de especificidades particulares de uma profissão recomendadas pelos teóricos e analistas da área; o promulgado, por sua vez dá conta da prática profissional, como ela é observada, percebida e analisada por um sujeito que pode se posicionar tanto externa quanto internamente ao grupo analisado. Esse contrato encaminha orientações atitudinais e comportamentais que os indivíduos devem possuir em direção a suas profissões, colocando os sujeitos como peças fundamentais nessa construção, aceitando ou resistindo ao controle externo em virtude de uma autorregulação de sua autonomia. Ainda segundo o autor esse último nível pode ser considerado como a reflexão da realidade uma vez que os dois primeiros trazem o tema numa situação de vir a ser, que pode não corresponder àquilo que se pratica em situações específicas e reais de docência, para o caso dos professores.

Nessa proposição, o profissionalismo dos professores pode ser compreendido como o conjunto de esforços coletivo desses sujeitos para obter uma clara distinção da natureza de sua atividade, a prática de ensino, e reconhecimento social e prestígio junto à sociedade, procurando elencar e firmar um conjunto de características singulares que o demarcam socialmente e o diferem de outras ocupações (NIEMI, 1999), entendendo a prática de ensino pautada no conhecimento específico de área e no conhecimento necessário à didatização de conteúdos, por exemplo.

2.6.2 A cultura profissional e o profissionalismo

A interpretação anterior de Freidson (1994) sobre profissionalismo incorpora referências a recursos que geralmente podem ser equiparados com elementos da cultura profissional. Implícita na interpretação – com o foco na ideologia e um conjunto especial de instituições – é a homogeneidade entre os pares que, segundo Johnson (1972) compõe uma das características de qualquer profissão.

A relação – e a distinção – entre cultura profissional e profissionalismo são relevantes para a compreensão acerca do profissionalismo, pois consoante às interpretações e definições apresentadas podemos considerar que a cultura profissional é reconhecida em grande parte, como aquilo que se define por profissionalismo. Uma interpretação de profissionalismo como “algo que define e articula a qualidade e o caráter de ações das pessoas dentro desse grupo”, pode ser apresentado como uma interpretação da cultura profissional, enquanto sua manifestação.

Ainda que se considere que o profissionalismo é constituído em grande parte da cultura profissional, podemos argumentar que o conceito também a supera. O profissionalismo vai além da cultura profissional por delinear o conteúdo do trabalho realizado pela profissão, como reflexo dos papéis e responsabilidades, as funções-chave, referendando uma gama de habilidades necessárias e conhecimentos sobre a natureza geral das tarefas relacionadas com o trabalho. Enquanto a cultura profissional pode ser concebida como a socialização de ideologias, valores e maneiras gerais de atitudes de trabalho, isto é, “uma configuração de crenças, práticas, relacionamentos, linguagem e símbolos distintiva de uma determinada unidade social” (HOYLE E WALLACE, 2005, p. 103). O profissionalismo em geral parece ser visto como a identificação e a expressão do que é exigido e esperado dos membros de uma

profissão. Dia (1999), por sua vez recorre numa interpretação de profissionalismo como um consenso das “normas” que podem se aplicar ao ser e se comportar como um profissional dentro de contextos políticos, pessoais, organizacionais.

A distinção entre cultura profissional e profissionalismo é, sem dúvida, aquela que representa mais as atitudes do que comportamentos em seu foco e essa mais funcional do que atitude, embora isto possa às vezes ser uma distinção bastante turva. Noutros termos, a cultura profissional pode ser interpretada como a resposta coletiva, majoritariamente atitudinais e comportamentais, de sujeitos em direção ao profissionalismo que predominantemente define a forma como eles agem e concebem o engendramento de suas práticas laborais.

Assim, um elemento-chave para discussão sobre profissionalismo é a coletividade. Embora seja possível coloquialmente tratarmos do profissionalismo de um sujeito apenas, a maioria das definições apresentadas anteriormente sugerem uma concepção geral do profissionalismo, como cultura profissional, como uma noção coletiva: como uma pluralidade, partilhada por muitos sujeitos e relativamente consensuada.

Todavia, os elementos constituintes de profissionalismo são essencialmente singulares, uma vez que eles refletem a individualidade e as subjetividades que representam majoritariamente os indivíduos que são a circunscrição da profissão delineada. A unidade “singular” de profissionalismo e seu caráter coletivo são um dos elementos-chave da interpretação e entendimento do termo profissionalismo, como indica Hoyle (1975), que identifica dois aspectos distintos da vida profissional dos professores: profissionalismo e profissionalidade.

Os estudos de Hoyle (1975) explicam a distinção entre os termos considerando os elementos relacionados ao *status* do trabalho dos professores como profissionalismo, e os elementos do trabalho que constituem o conhecimento, habilidades e procedimentos que os professores usam em seus trabalhos e por eles categorizados como profissionalidade. Dessa feita, o profissionalismo é definido, segundo Evans (2002b, p. 6-7) pelo autor como uma atitude ideológica e intelectual com base em uma postura epistemológica singular por parte do indivíduo na relação com a prática da profissão no coletivo ao qual está inserido, que influencia diretamente sua prática profissional.

As contribuições de Hoyle (1975, p. 318) passam também pela formulação de dois modelos de profissionalidade do professor: restrito e estendido. Segundo o autor,

as características usadas para ilustrar estes dois modelos hipotéticos podem ser encaradas em continuidade, tendo de um lado a profissionalidade “restrita”, essencialmente, representada na experiência e intuição, orientada por uma perspectiva estreita, baseada em sala de aula, por exemplo, que dá ênfase e relevo aos aspectos práticos do cotidiano do professor.

As características do modelo de profissionalidade “estendida”, no outro extremo dessa mesma continuidade, refletem: uma concepção muito macro da educação, valorizando a pedagogia de suporte de teoria, e a adoção de uma abordagem geralmente intelectual e racional baseada no trabalho refletido cientificamente. A profissionalidade do professor situa-se, portanto, na relação entre a restrito-estendida valendo-se da coletividade representativa dos sujeitos e do caráter individual de cada um de seus membros.

Como efeitos dessa interpretação reconhecemos que a profissionalidade se amplia internamente, dentro da profissão, ao invés de materializada externamente por entes exóticos ao grupo profissional. Essa concepção é baseada na ideia de que a construção da profissionalidade se dá de maneira autônoma em relação ao profissionalismo. Para Evans (2008), a profissionalidade e o profissionalismo se veem interferidos, as atitudes individuais interferem, modificam e são modificados pelo profissionalismo em um movimento interativo.

A profissionalidade, dessa feita, modifica o profissionalismo bem como é pelo profissionalismo modificada (ARCHER, 1995). A cultura profissional também entra na equação, contribuindo para o processo de desenvolvimento interativo, pois as subjetividades individuais são partes componentes não só do profissionalismo, mas também da própria cultura profissional; que representa, parcialmente, a soma desta relação entre a profissionalidade e o profissionalismo, que se constitui a partir da profissionalidade dos indivíduos, uma vez que ela é influenciada pelo profissionalismo.

Os conceitos de profissionalismo e profissionalidade devem ser encarados como realidades, pois em sua operacionalidade eles mobilizam a construção dos entendimentos referentes ao ser sujeito/profissional inserido em um determinado contexto laboral. Assim, se não forem funcionais serão reduzidos a meras idealizações que não se concretizam. Para ser a expressão da realidade, eles devem se aproximar daquilo que as pessoas/profissionais executam e não simples e exclusivamente algo que o Estado, em suas diversas instâncias de representação idealizam. A promulgação de um estado na profissão somente se torna crível quando

aceito, legitimado e adotado pelos sujeitos aos quais se refere, afora disso, não há valia. A incorporação do conjunto de elementos relativos a uma profissão à medida que seus elementos representam de maneira mais ou menos geral os interesses e aspirações do coletivo de sujeitos envolvidos.

2.6.3 A mediação pedagógica na EAD

A mediação pedagógica na EAD acomoda-se em um espaço onde a tônica da ação do professor se configura em um cenário de mudanças transcendentais nos sistemas educativos, com a finalidade de dar maiores oportunidades de formação permanente a uma grande parte da população que não possui acesso regular e contínuo aos ambientes educativos, seja por uma limitação pessoal ou geográfica, e que carece de formação específica para a atuação no mundo do trabalho. Os recentes desenvolvimentos tecnológicos dão a oportunidade, mediante à educação a distância, observando-se suas limitações, de realizar mudanças radicais que permitam oportunidades de aprendizagem àqueles que cada vez mais são afetados pelos ritmos de trabalho, as distâncias, as dinâmicas pessoais e laborais e as necessidades de atualização diante da grande abundância de informação.

Dessa feita, a EAD é uma proposta educativa que oferece alternativas de formação, através de um modelo no qual prevalece a comunicação entre os diversos participantes (professores pesquisadores, professores tutores, coordenadores, alunos). Isso é possível, sempre e quando há como pano de fundo neste modelo uma estrutura que contemple tanto a mediação pedagógica, como a mediação tecnológica, refletida tanto na interação, como na interatividade.

As pedagogias tradicionais reforçaram durante muito tempo uma aprendizagem rígida, individualista e competitiva que estabeleceu seus parâmetros de medição em produtos, não se levando em consideração os objetivos dos alunos, mas considerando que eles têm que se ajustar a um currículo previamente elaborado e rígido. Nesse contexto, o êxito dependia de suas capacidades e esforços. Mas a procura de alternativas pedagógicas e reformulações educativas afirmativas que promovam o reconhecimento do aluno enquanto sujeito apresenta outras opções, o que nos permite considerar que o foco não está exclusivamente no cumprimento austero de um currículo ou de um rol de conteúdos, mas, também nos sujeitos que rompendo

com as distâncias reconfiguram-se em construtores, copartícipes e corresponsáveis na apropriação do conhecimento.

Vygotski (1991), ao tratar da mediação pedagógica parte de um enfoque histórico-cultural para localizar a mediação dentro de um contexto escolar e explicá-la naquilo que identifica como sendo a Zona de Desenvolvimento Próximo, definida como a distância entre os níveis real e potencial de desenvolvimento, determinada pela resolução de um problema sob orientação de alguém que já detenha um conhecimento prévio sobre a temática ou, ainda, em colaboração com outro colega também hábil na temática-problema.

Feuerstein (2002) também afirma que a mediação é o resultado de uma mudança conquistado na interação entre sujeitos, entre um ser humano que se interpõe idealmente em uma relação dialógica entre o organismo receptor e as fontes de estímulo, selecionando, planejando e organizando os estímulos, variando sua amplitude, frequência e intensidade. Ele trata ainda do desenvolvimento cognitivo através de duas modalidades: a exposição direta do organismo ao estímulo e a da experiência de aprendizagem mediada, é a mudança de caráter estrutural que alterna o curso e a direção do desenvolvimento cognitivo. Esta mudança de caráter estrutural se dá graças a um agente mediador que seleciona os estímulos, adapta-os ao espaço e ao tempo, agrupa-os, repete-os e potencializa seu significado observando os contextos sociais e a estrutura operacional disponível à sua atividade.

Newman, Griffin e Cole (1989) abrem a possibilidade de que na área existam apropriações não apenas do sujeito em desenvolvimento, mas também do que atua como guia ou condutor. Castañeda (1988) que considera a mediação como intervenção pedagógica e tecnológica significativas para facilitar a aprendizagem, considera, também, que ela pode ocorrer na matéria de aprendizagem, naquele sujeito que aprende e em seu modo de aprender, nos meios e na forma de propiciar interações.

Com base no exposto, podemos então inferir que o AVA Moodle, por exemplo ou o fórum, ou ainda a atividade de qualquer ordem ou utilizando-se de qualquer que seja o recurso midiático, dos mais tradicionais aos mais sofisticados (texto, programa de televisão, *software* educativo) por si só não podem gerar, tampouco garantir um ato educativo. Não há, pois, nenhum recurso, ferramenta, interface ou aplicativo que sem a intervenção ou concepção de sujeitos possa garantir uma relação contextual com o aluno.

Castañeda (1988), ao tratar da integração da mediação pedagógica e da mediação tecnológica, afirma que podem ocorrer em duas perspectivas, a primeira delas gerada através da intervenção humana, que dá a pauta para a intervenção do docente desde um determinado enfoque do processo de ensino-aprendizagem, e a segunda desde a introdução de objetos, ferramentas, aplicativos, ambientes virtuais e interfaces que, neste caso, servem como suporte aos conteúdos de aprendizagem.

Em nosso entendimento, a despeito das teorias do processo de ensino-aprendizagem, consideramos que a mediação pedagógica pode ser enfocada de tal maneira que os elementos de mediação são o estímulo e o controle das atividades, para que se produza a resposta esperada (aprendizagem). Do ponto de vista do construtivismo, pensamos que é o diagnóstico e o contexto que dão pauta à estrutura das atividades de aprendizagem, as quais são a estratégia para gerar o processo de construção do conhecimento.

2.6.4 A mediação tecnológica

Nas leituras para encontrar o contexto da comunicação educativa e o conceito de mediação –, deparamo-nos, como antecedente, duas etapas pelas quais se desenvolveram as teorias de comunicação social (MIÈGE,1996), assim pode-se falar que a primeira delas está localizada entre os anos 1950 e 1960, em que aparecem correntes como a funcionalista, a escola estruturalista, a sociológica da cultura de massas e o pensamento Macluhaneano.

Na segunda, datada dos anos 1960 aos 1980 surgem expressões como a pragmática, a etnografia da comunicação, a sociologia das interações sociais, o uso dos meios e a recepção, esta última é a que dá origem ao conceito de mediação.

Tanto a comunicação educativa, como o conceito de mediação são relativamente recentes, já que os meios de comunicação avançaram e penetraram em outras esferas de atuação do ser humano, antes de inscrever-se efetivamente nos processos educativos que por muitos anos permaneceram alheio a todos estes avanços.

Não obstante, atualmente, diremos que o que esperamos da comunicação educativa é que contribua para a docência com elementos conceituais e práticas pedagógico-comunicacionais que colaborem na renovação dos processos dialógicos, com a finalidade de que o uso de linguagens e dos meios de comunicação disponíveis

estejam consoantes com os conteúdos e as características dos atores do processo e fomentar atitudes seletivas e analíticas diante da oferta dos meios massivos de comunicação e a promoção de habilidades expressivas dos alunos.

Isto implica em um dos desafios da comunicação entre o professor tutor e os alunos no AVA, o de levar as práticas comunicativas a outros atores sociais, que participarão do processo. O importante aqui não é mais a produção da mensagem, tampouco é o meio, mas sim reconhecer que se comunicar, na proposição da mediação pedagógica é colocar as ideias em comum, e, portanto, o emissor, a mensagem, e o canal de comunicação enfrentam um sujeito receptor com múltiplas identidades, como indivíduo que interage e participa em um contexto social.

Assim, para os diversos enfoques para o estudo da comunicação, surgem as Pesquisas de Recepção de Meios, com o objetivo de entender “o que os membros da audiência fazem com os meios de informação e as mensagens com os que interagem, ao mesmo tempo em que se interessam por estudar e compreender o papel atribuem à cultura e às instituições sociais da mediação dos processos de recepção (OROZCO, 1994)

Os estudos de recepção de meios formam parte de um novo paradigma, que apesar de não ter substituído as primeiras correntes fundadoras da comunicação, tem sido fonte do surgimento de diversas correntes. O termo “mais mediação” foi desenvolvido por Barbero em vários dos seus trabalhos, e dentro do paradigma coexistem colaborações como as da escola de Constanza sobre a interpretação da leitura de textos literários, os estudos transculturais desenvolvidos na Inglaterra, a Etnografia da Recepção de Lull, as frentes culturais de González, Usos Sociais de Martin Barbero, Comunidades de interpretação de Jensen, Mediação Múltipla de Orozco, Socio-semiótico de Fuenzalida, e o Consumo cultural de García Canclini (OROZCO, 1994).

O termo “mediação” vem ainda sendo refinado por Mc Quail (1983), que o entende como filtro; por Keltner (1987) que o tem como a intervenção explícita entre um sujeito e um fragmento de informação; por Serrano (1987) como a resultante do controle social na reprodução do real para a audiência pelos meios; e para Barbero (1990) como instância cultural onde o público produz e se apropria do significado e o sentido do processo comunicativo.

Barbero (1990) ainda relacionou o conceito de mediação com práticas de comunicação específica, como um processo estruturante, involucrado em três

dimensões de caráter: social, ritual e técnico. Nesta última definição compreendemos que o processo de mediação se vincula à identidade cultural dos sujeitos e a produção diária da cultura, isto perfila o sujeito receptor como um sujeito histórico inscrito em um tempo e um espaço que é dono de um conjunto de significações que o fazem "indivíduo" diante da massificação dos meios de comunicação.

Posteriormente, Orozco (1994) retoma as contribuições de Barbero e subscreve a mediação, entendida como processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interação dos membros da audiência, como a criação por ele do sentido dessa interação. Para o autor, existem diversos tipos de mediação: cognoscitivas, culturais, de referência, institucionais e tecnológicas, e sua origem está na cultura, na política, na economia, na classe social, no gênero, na idade, na intimidade, nos meios de comunicação e nas condições situacionais.

A mediação cognoscitiva é a principal mediação individual e é entendida como aquela que incide no processo de conhecimento. Este processo inclui tanto o processamento lógico da informação, assim como a geração de crenças e sua valorização afetiva por parte do sujeito. Por conseguinte, o processo cognoscitivo não é meramente racional, como tradicionalmente se considerou, mas é também emotivo e valorativo.

A mediação cultural implica na determinação do desenvolvimento específico de destrezas cognoscitivas particulares (capacidade analítica, dedutiva, indutiva, síntese, generalização, inter-relação etc.) ao priorizar o exercício de umas, mais que outras, e orienta o processo global de conhecimento, ao sancionar o que é apropriado e relevante conhecer e a forma de interpretar.

As mediações de referência são as diversas "identidades" do sujeito receptor: sexual, étnica, socioeconômica, geográfica. E proporcionam ao sujeito – novamente –, um esquema de interpretação de acordo com o grupo ao qual ele pertence.

As mediações institucionais são aquelas em que o sujeito interage, recebe, intercambia e produz sentidos e significados. Assim como no caso da família que é o espaço de afeto e proximidade, a escola como espaço acadêmico e de disciplina, o trabalho como espaço de produção e a igreja como lugar de reflexão.

As mediações tecnológicas correspondem às características físicas e técnicas dos diferentes meios de comunicação. Isto faz com que cada um deles empregue normas especificas para produzir a mensagem, assim a televisão e o cinema têm

como mediação tecnológica as imagens e as formas em que podem editá-las, a rádio tem a linguagem dos sons, o livro e o jornal o discurso escrito.

Na EAD, essas características se materializam predominantemente na produção de mídias impressas e mídias audiovisuais. O impresso é um dos materiais que tem sido um pilar importante dentro dos sistemas abertos e à distância, sua elaboração implica em uma grande responsabilidade e árduo trabalho, pois a estrutura deve funcionar como meio facilitador para que o usuário assuma sua própria aprendizagem e reflexão que o leve a alcançar os objetivos esperados, assim emprega-se diversas estratégias em sua elaboração: como podem ser a apresentação dos objetivos, os mapas cognoscitivos, as pistas tipográficas, os resumos, as ilustrações, as perguntas intercaladas etc.

A mídia audiovisual (vídeos e áudios ou audiovídeos) é utilizada como meio complementar na EAD. Pode ser elaborada criando conteúdos para um tema específico ou ser usada como apoio e suporte para a gravação de transmissões que depois serão repassadas. Neste caso, isto funciona como uma estratégia que salva a situação daqueles alunos que por situações específicas, como inconstância de sinal de internet, impedem-nos de participar da aula durante uma transmissão ao vivo, embora seja recomendado que o aluno organize suas atividades de maneira em que tome parte naquelas que requeiram sua presença física, em um tempo e lugar determinados já que ele recebe seu pacote de conteúdos.

Embora, aparentemente, seja clara a distinção entre a televisão e o vídeo, cabe fazer algumas reflexões em torno das suas diferenças e afinidades, ambos dividem a mesma tecnologia, ou seja, o sistema de registro eletromagnético é o mesmo na produção, entretanto, a televisão é transmissão à distância de cobertura simultânea e finalidades massivas.

Já o vídeo, é de circulação disseminada, caseira, em lugares fechados ou através de videoclubes, cujo alcance massivo é paulatino. Portanto, o vídeo por não estar sujeito à dinâmica de transmissão diária permite uma elaboração mais descansada e refletida; neste sentido, aproxima-se dos processos criativos do cinema, com mais trabalho no roteiro, na produção e na armação das sequências.

Devido às características técnicas do vídeo, é favorecida uma maior mobilidade com formatos não profissionais – que são a exigência da transmissão televisiva –, isto faz com que mais gente tenha alcance à utilização do vídeo, dando lugar a tratamentos formais mais variados e temáticas mais diversas. O vídeo surge como apoio aos

programas de televisão, já que graças a ele, é possível que muitas transmissões possam ser gravadas. Empregado como recurso educativo, pode passar da simples emissão e procurar a participação ativa, por exemplo, durante uma videoconferência, para conseguir a interação professor-aluno-instituição.

Do mesmo modo, o vídeo é útil para a auto-observação e a autoavaliação aplicada ao ensino de habilidades específicas. Assim, podemos dizer que as funções de utilização didática desses instrumentos de mediação pedagógica trabalham na perspectiva de transmissor de informação, instrumento de conhecimento, avaliador da aprendizagem, meio de informação, ferramenta de investigação, instrumento de comunicação e alfabetização icônica e formação de atitudes no aluno.

O uso do computador em nossos dias pode ser uma ferramenta para gerar novos ambientes de aprendizagem e um melhor manuseio da informação. O computador que pode ser utilizado como tutor (exercícios, lições especiais, simulações, construção de modelos, solução de problemas, jogos educativos) e como ferramenta (recuperar informação, processar palavras, laboratórios e aplicativos).

Ao ter acesso aos dados em grandes quantidades, e logo ter que interpretá-los, os estudantes, em situação ideal, praticam técnicas intelectuais como a classificação, a sequenciação, a análise ou a utilização de diversos métodos de apresentação (quadros gráficos ou histogramas) que são o resultado final do pensamento ativo em um contexto e, além do uso cotidiano do *e-mail* ou transferência de arquivos, o uso de processadores possibilitam desenvolver a capacidade para a expressão escrita.

Por fim, a audioconferência é uma ferramenta comunicativa que vincula ou conecta vários indivíduos ou grupos com necessidades de troca de informações através do recurso telefônico. Sem descartar nenhuma das novas tecnologias da comunicação e da informação a serviço da educação, acreditamos que a audioconferência pode contribuir com algumas soluções dentro do marco de EAD, assim como para ações específicas na educação presencial, pois os equipamentos para audioconferências não são excessivamente caros, o uso do equipamento não requer uma sala especialmente projetada e o custo equivale a uma chamada telefônica normal.

É possível utilizar qualquer outro meio para reforçar uma audioconferência: audiocassete, videocassete, fotocópias, slides, mas é necessário preparar tanto os materiais quanto as localidades que vão participar e, sobretudo, fazê-los chegar às

localidades com suficiente tempo e instruir um coordenador em cada localidade para o uso adequado dos equipamentos.

3 O CONTEXTO EAD: DOS 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA DA UFAL AO SISTEMA UAB

Com as IPES, a temática da EAD consolidou-se em oferta significativa e regular a partir de dois encaminhamentos: a publicação do Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta o art. 80[26] da LDB, nº 9.394; a institucionalização do Sistema UAB, oficializado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006; e a adesão maciça das IPES ao Sistema UAB.

Como índices que apontam para o aumento vertiginoso da EAD no país nos últimos anos e, acentuadamente, a partir da criação do Sistema UAB, apresentamos os números dos censos mais recentes realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2009 e 2011) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Os mesmos trazem que em 2005, o número de alunos matriculados em cursos a distância no país era de 114.642, evoluindo para 3.589.373 em 2011, conforme progressão anual 2005-2012 que detalhamos.

Tabela 1 – Evolução das matrículas em EAD no período de 2005-2013

Ano	Número de matrículas em EAD
2005	114.642
2006	207.206
2007	369.766
2008	727.961
2009	528.320
2010	2.261.921
2011	3.589.373
2012	1.113.850

Fonte: ABED, 2009; 2011.

A Tabela 1 o número ascendente de matrículas efetivadas de 2005 a 2011, notadamente a diferença no aumento de 82% entre os anos de 2005 e 2006, estes

[26] “Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2014c).

últimos como sendo respectivamente os períodos de publicação do primeiro Edital UAB e de efetiva implementação do Sistema UAB por parte das IPES.

Com exceção de 2012, a dinâmica crescente perdura até 2011, da qual o número total de matrículas na modalidade a distância representa 53% do total de 6.765.540 matrículas totais no ensino superior (INEP, 2014) registradas no país.

Mill (2012) ao tratar do cenário favorável à EAD na contextualização do surgimento do Sistema UAB para o ensino superior, considera que, além do conjunto de leis, decretos e portarias específicas à modalidade, outras iniciativas formaram um conjunto de ações que propiciou sua evolução na última década, como políticas públicas de formação pela modalidade e a superação do (pré)conceito de EAD como modalidade de segunda grandeza.

Em se tratando desse conjunto de documentos normativos, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, define a UAB como programa específico do governo federal que prioriza a oferta de educação superior, voltado prioritariamente à formação de professores da educação básica, na modalidade a distância, contando, para isso, com a participação e parceria das IPES, governos locais e MEC, firmada via Acordo de Cooperação Técnica, no intuito de:

> [Fomentar] a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.
> Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (BRASIL, 2006).

O impacto dessa articulação com a comunidade “convidando” a uma ação participativa e articulada traduz os caminhos de uma política progressista quando prevê outra forma de participação do Estado, diferente do provedor, e inaugura a EAD no âmbito das IPES como um ponto de tensão no cotidiano das ofertas regulares e presenciais que a maior parte das instituições mantinha.

Essas instituições que na sua maioria se dedicavam em alguns casos, exclusivamente, a cursos presenciais ou que mantinham a oferta EAD em projetos pilotos e programas específicos, foram estimuladas a ampliar significativamente sua oferta contemplando um público que, a princípio, não compunha aquele que frequentava presencial e idealmente suas faculdades e seus blocos de sala de aula.

Esta prática passou por exaustivas discussões em colegiados de curso e conselhos superiores, pela elaboração de projetos de curso, reedição de documentos que orientam as práticas institucionais (Projetos Políticos Pedagógicos, Normas de Organização Didática), elaboração e execução de programas de formação continuada específicos para os professores atuantes na EAD, produção inédita e autoral de material didático, seleção de tutoria, dentre outras práticas que representavam uma mudança da cultura acadêmica que se constituía, prioritariamente, com ações desenvolvidas no ensino presencial.

Contudo, os desafios em relação à implantação da oferta de educação a distância nas IPES não passam, exclusivamente, pela complexa logística que implica a execução dos cursos, tampouco pela reelaboração textual de documentos normativos; mas, e sobretudo, a um convite a princípio silencioso e pacífico, mas, nem de longe amistoso e consensual que provoca a (re)teorização de temas em educação que pareciam já terem sido exaustivamente discutidos como direitos autorais, relações laborais (carga horária e remuneração) e saberes e perfil docente no que diz respeito à sua profissionalidade.

A trama que constitui este cenário de mudanças não pode ser outra senão a concepção de educação como direito comum e inalienável e que prescinde dos atores envolvidos a sensibilidade e o entendimento de encará-la, por seus processos, como uma prática humana de mudança de sujeitos, promoção da autonomia, habilidade e criticidade para aqueles excluídos sociocultural, financeira ou geopoliticamente e, portanto, impossibilitados de frequentar regularmente as Universidades e os Institutos Federais.

3.1 A tríplice parceria MEC/CAPES, IPES e Governos Locais

A oferta de cursos na modalidade a distância/UAB prevê uma tríplice parceria firmada entre os entes denominados entre si como entes consorciados MEC/CAPES, IPES e Governos Locais (prefeituras, governos de estado e distrito federal).

Para tal, sob o estímulo do MEC e como ação prevista no Edital de seleção nº. 01/2005-SEED/MEC, publicado no Diário Oficial da União (DOU), em 20 de dezembro de 2005, as entidades estabelecem obrigações quanto ao objetivo UAB de levar ao desenvolvimento da EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior.

Nesse sentido, ao invés de promover a interiorização de Universidades e Institutos, a parceria prevê uma gestão compartilhada de recursos financeiros, espaços físicos e recursos pedagógicos para a consecução dos cursos na modalidade a distância, dando a seguinte distribuição de responsabilidades:

> Por parte do MEC, suas ações consistem em:
>
> a) Acompanhar o processo de execução do Acordo de Cooperação Técnica, por intermédio das Secretarias e Órgãos competentes, visando ao funcionamento harmônico do Sistema UAB;
> b) Prestar, quando necessária, assistência técnica financeira durante a execução do projeto, diretamente ou por delegação;
> c) Constituir Comitês para acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto do acordo firmado;
> d) Realizar as atividades necessárias para a avaliação da implementação de cursos e programas nos polos de apoio presencial que integram o Sistema UAB;
> e) Apoiar financeiramente, mediante instrumento legal específico, as IPES, observando-se sempre a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública, bem como os projetos de cursos selecionados a serem ofertados nos polos de apoio presencial;
> f) Subsidiar o pleno desenvolvimento dos cursos, de acordo com os projetos pedagógicos e encaminhamentos legais que se fizerem necessários;
> g) Propor, avaliar e acompanhar as atividades nos polos de apoio presencial por meio de decisões colegiadas,
> h) Garantir a efetiva utilização da logomarca do Sistema Universidade Aberta do Brasil em conformidade com o Manual de Aplicação Visual da UAB (BRASIL, 2008, p. 2-3).

Na operacionalização do Sistema UAB, o MEC/CAPES atua como regulador das ações dos Governos proponentes – polos – e das Instituições ofertantes de cursos EAD. Aos últimos cabe o pleito de financiamento de recursos concernentes à manutenção da oferta como diárias e passagens, bolsas, formação de sujeitos

atuantes, material de expediente, formalizados anualmente via Planos de Trabalho e Termos de Referência específicos.

Os valores destinados à manutenção dos cursos, embora rubricados especificamente às Instituições, correm paralelos aos orçamentos anuais, haja vista sua destinação exclusiva aos Cursos EAD/UAB. Ao MEC cabe ainda o acompanhamento desses recursos via Relatórios Anuais, Visitas de orientação ou de cunho auditoriais.

Além desse acompanhamento descrito, há também as Plataformas SisUAB27 e SGB28, que, a partir do preenchimento feito pelas IPES verificam a relação entre a consecução das ofertas e os valores de bolsas/recursos liberados.

Outra obrigação do MEC/CAPES é promover a vinculação entre o polo solicitante de cursos e a IPES ofertante. Nos primeiros editais de seleção UAB, os municípios proponentes lançavam uma proposta de polo que consistia em descrever pormenorizadamente a estrutura física e os recursos humanos disponibilizados para a implantação dos cursos no Município, como sua contrapartida enquanto as IPES elaboraram Projetos de Cursos Superiores a Distância observando a especificidade de serem prioritariamente Cursos de Licenciatura.

Previamente, há a orientação de uma visita técnica executada por representantes da IPES proponente, para avaliar as condições de estrutura física dos espaços destinados ao Polo UAB imprimindo um relatório avaliativo, posteriormente analisado pelo MEC/CAPES.

Ao MEC cabe compatibilizar as solicitações e as ofertas promovendo aquilo que se chamava informalmente nas reuniões de Coordenadores UAB como sendo o “casamento” entre as duas partes, publicados em primeira instância no DOU e formalizados, posteriormente, pelo Acordo de Cooperação Técnica.

Por parte dos Governos Locais, entendidos como Prefeituras, Governos de Estado e Distrito Federal são previstas as seguintes obrigações:

> - Criar e manter a estrutura necessária para o funcionamento do polo de apoio presencial, de acordo com o Edital UAB/SEED/MEC e avaliação realizada pela Comissão de Seleção instituída pela Portaria nº 1.097, de 30

[27] O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB. Está preparado para o cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores (BRASIL, 2014a)

[28] O MEC conduz o SGB que ora é implementado na perspectiva da consolidação do Sistema de Gestão de Bolsas que envolvem as três instâncias da administração pública: federal, estadual e municipal, no levantamento de informações e acompanhamento do pagamento do bolsista (BRASIL, 2014b).

> de maio de 2006, publicada no D.O.U de 31 de maio de 2006 e orientações da SEED;
> - Institucionalizar, mediante instrumento legal específico, junto aos órgãos competentes, o polo de apoio presencial a fim de garantir a criação, implantação, manutenção e continuidade do polo, bem como o pleno desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas referentes aos cursos;
> - Disponibilizar aos órgãos de acompanhamento e aos representantes da UAB, acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do polo, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos cursos;
> - Criar estrutura física e de recursos humanos a fim de manter a boa qualidade das atividades a serem executadas no polo;
> - Responsabilizar-se pela contratação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas;
> - Garantir, durante todo o período de execução dos cursos, as atividades pedagógicas e administrativas a fim de proporcionar o pleno desenvolvimento dos cursos;
> - Adequar o polo às condições necessárias requeridas pelo projeto dos cursos e às normativas do MEC;
> - Prestar contas, por meio de relatórios às IFES e ao MEC das atividades realizadas no polo sempre que solicitado;
> - Criar formas de garantir a gestão interna do polo de acordo com as decisões colegiadas;
> - Registrar todos os equipamentos recebidos dos diferentes órgãos a fim de mantê-los com exclusividade para as atividades do polo, em cumprimento aos registros patrimoniais, de acordo com a legislação pertinente;
> - Qualquer doação e/ou benefício recebido por parte do MEC ou IFES não desobriga o Município, o Estado ou o Distrito Federal do cumprimento do objeto do acordo firmado, visando manter as atividades didático-pedagógicas no polo;
> - Utilizar a logomarca do Sistema UAB de acordo com as orientações constantes do Manual de Aplicação Visual da UAB;
> - Garantir a manutenção dos equipamentos, incluindo reposição de peças e atendimento local;
> - Responsabilizar-se pela segurança e manutenção dos equipamentos e materiais didáticos do programa, disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2008, p. 3-4).

Municípios, Estados e Distrito Federal responsabilizavam-se em garantir as condições físicas necessárias à implementação UAB garantindo o ambiente necessário às aulas presenciais, acesso a laboratórios de informática e laboratórios específicos, biblioteca, dentre outros ambientes reunidos no Polo de Apoio Presencial ao Ensino, conforme prescreve o Edital nº 1, de 20/12/2005, Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de EAD para o Sistema UAB.

Ao tratar do cotidiano de trabalhos UAB, Mill (2012, p. 284) reconhece que o polo é uma estrutura que aproxima o ensino público a uma parte da população geralmente marginalizada quanto a esse direito e acrescenta que:

> [...] as condições do polo são essenciais aos parâmetros de qualidade das atividades de formação de EAD e afetam diretamente os objetivos do curso e o desempenho dos estudantes da UAB. Por isso, o polo é um ponto de tensão

> na parceria entre as três partes envolvidas: MEC, IES e municípios/estado articulam-se na busca por uma infraestrutura de qualidade nos polos.

Além disso, aos Governos Locais cabe também a previsão dos Recursos Humanos destinados ao funcionamento do Polo, a logística do uso do espaço e um estudo da Sustentabilidade Financeira para manutenção do ambiente descrito.

Operacionalmente, quando se trata dos cursos a distância, percebe-se que como o Polo é de responsabilidade dos Municípios e Estados, há, pelo lado das IPES e MEC expressivo barateamento da expansão/interiorização dos cursos e instituições, respectivamente, pois toda a parte infraestrutural e seus respectivos custos ficam a cargo dos governos locais e de seu poder de articulação política.

Afonso (2003, p. 40) denomina essa parceria de “rede” afirma que deve se discutir amplamente a ação conjugada entre atores coletivos e o Estado, pois mesmo traduzindo as ações mais inovadoras e atuais no que diz respeito às políticas educacionais, traz à tona o Estado apenas como articulador dessas políticas.

> [Essas políticas educacionais] também escondem uma nova (e mais eficaz) forma de legitimação da acção do Estado, num contexto de retracção das políticas públicas e dos direitos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, pode-se mesmo dizer que a crise de legitimação do Estado capitalista democrático não tem sido mais acentuada porque a assunção do seu novo papel de articulador (há também quem discuta hoje o Estado-articulador como uma outra forma de actuação do Estado) permite-lhe mais facilmente descentrar a pressão social relativa aos direitos para uma pluralidade de novos actores colectivos não-estatais, os quais, assumem também, em decorrência desse facto, uma importante parcela de responsabilidade na consecução de objectivos públicos que antes recaía exclusivamente no Estado.

De acordo ainda com essa rede, às IPES, por sua vez, cabem:

> a) Informar ao MEC e aos polos sempre que solicitado das decisões pertinentes às atividades relacionadas aos cursos executados no polo;
> b) Apresentar, sempre que solicitado, relatórios de avaliação e de desenvolvimento de atividades dos cursos ao polo e ao MEC;
> c) Cumprir cronograma de atividades a serem realizadas no polo, apresentando justificativa para as possíveis alterações;
> d) Manter e tomar decisões colegiadas em comum acordo com as diretrizes do MEC e com as finalidades do polo;
> e) Realizar visitas de supervisão “in-loco” aos polos a fim de verificar o pleno funcionamento;
> f) Utilizar os recursos financeiros aprovados para os cursos exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto;
> g) Cumprir todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes, registros contábeis e prestação de contas, em conformidade com os procedimentos legais;
> h) Disponibilizar à Coordenação da UAB acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos projetos;

> i) Responsabilizar-se pela contratação de pessoal, nos termos da legislação pertinente, na hipótese de o quadro de pessoal existente for insuficiente para a execução das metas e atividades propostas (BRASIL, 2008, p. 4).

Nessa tríplice cooperação constatamos que as IPES isentam-se de obrigações de ordem administrativa como a construção, reforma e manutenção física dos espaços e logística de sua ocupação para se ocuparem exclusivamente de todas as iniciativas que circundam as ofertas de curso.

Nesse modelo, compete às IPES a elaboração de projetos de curso, seleção de alunos, professores e tutores, matrícula dos discentes, elaboração de material didático, manutenção e suporte do AVA, logística de traslado de professores, tutores e correspondências em geral trocadas entre o(s) polo(s) e a IPES.

Os alunos residentes no município sede do polo ou no entorno não pertencem ao polo de origem, mas sim a IPES promotora e responsável pelo curso, bem como as dependências e os equipamentos do polo são de uso comum, sendo geridos por um coordenador de polo[29] e sua equipe, e utilizados pelas Instituições que ocupam o espaço nos momentos de aula presencial.

A oferta de um curso A no polo se dá primeiramente por um estudo de demanda e solicitação do município, o que não obriga o polo a ofertar exclusivamente cursos de uma única instituição, e, igualmente, não obriga a Instituição a ofertar curso A apenas em um único polo.

3.2 A EAD na UFAL: do NEAD à CIED

Conforme Mercado (2007) e Silva (2014), a UFAL inicia sua atuação na EAD pioneiramente em Alagoas em 1997, por iniciativa própria, com a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância e a criação do NEAD, vinculado ao Centro de Educação (CEDU).

Há época o curso era semipresencial e trabalhava quase exclusivamente com módulos – mídias impressas, procurando atender a demanda de formação de professores das redes públicas municipais e estaduais a partir do Programa de

[29] Funcionário público municipal e/ou estadual cedido e indicado pelo governo local que atua como gestor do polo de apoio presencial. A ele cabe administrar toda a ocupação do polo, cuidar da manutenção e conservação dos espaços físicos, calendário letivo, frequência de servidores e tutores presenciais, além de representar o município/estado perante as IPES e em encontros UAB regionais e nacionais, dentre outras ações.

Assessoria Técnica aos Municípios de Alagoas (PROMUAL). Segundo Mercado (2007, p. 245) o Programa tinha como objetivo:

> [...] viabilizar uma formação em nível superior capaz de tornar real a possibilidade de qualificar professores da rede pública, diminuindo o grave quadro de menos de 10% dos professores terem graduação e a maioria serem leigos ou terem formação em nível médio.

A partir dessa iniciativa, outras ações de consolidação da EAD foram necessárias para a garantia de que a experiência que começou de maneira piloto fosse ampliada e fizesse parte das ofertas regulares da Instituição. Organizando cronologicamente os principais eventos UFAL/EAD que culminaram na oferta atual, temos o seguinte quadro:

Quadro 6 – Principais eventos UFAL/EAD

2000	- Curso de Formação de Tutores em Educação a Distância; - Adesão à Universidades em Rede (Unirede) com a oferta do Curso TV Escola e os Desafios de Hoje, formando 2.144 cursistas.
2002	- Credenciamento EAD/UFAL pela Portaria nº 2.631 de 19/09/2002.
2005	- Consórcio UNIREDE Oriental, oferecendo 180 vagas nos cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Física; - Participação na produção, e oferta do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação (Especialização) em parceria com a SEED/MEC/SEE-AL e Coordenação de Tutoria.
2006	- Adesão ao Sistema UAB com o Curso Piloto de Administração Pública oferecendo 500 vagas.
2007	- Criação da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED).

Fonte: Autor, 2014.

Em 2006, com a adesão ao Sistema UAB, a UFAL amplia significativamente sua oferta de cursos de graduação e estende também para especializações a distância, aproximando-se da configuração de atuação que mantém atualmente.

Nessa formatação o NEAD já não dispunha mais de logística e recursos humanos suficientes para gerir todos os cursos de graduação e especialização. Esse contexto impulsiona a discussão interna sobre a criação de uma coordenadoria específica que se responsabilizasse não somente pelos projetos pilotos de EAD, bem como gerenciasse e operacionalizasse as ações EAD/UFAL advindas de outros centros acadêmicos que não exclusivamente o CEDU.

Dessa feita, a partir de iniciativa do Comitê Gestor de EAD/UFAL, em 2007 foi proposta, discutida e aprovada a criação da CIED, órgão que hoje responde a todas

as demandas e ofertas de formação continuada, aperfeiçoamento e formação regular na modalidade a distância/UFAL.

Em 2014, a UFAL conta com dois cursos de Aperfeiçoamento, cinco cursos de Especialização e nove cursos de Graduação, com 100 turmas regulares e 4.021[30] alunos matriculados atendidos em 12 polos presenciais, conforme os quadros a seguir, além de atuação na Extensão, oferecendo em 2014, 710 vagas em cursos como Espanhol, Gramática, Libras, Educação Especial à ampla comunidade.

Quadro 7 – Cursos de Especialização UFAL/UAB

Especialização	
Curso	**Polo de Oferta**
Educação em Direitos Humanos	Arapiraca Maceió Maragogi Palmeira dos índios Santana do Ipanema São José da Lage
Educação do Campo	Arapiraca Maceió Maragogi Palmeira dos Índios Santana do Ipanema São José da Laje
Gestão Pública	Arapiraca Maceió Maragogi Olha D'Água das Flores
Gestão Pública Municipal	Arapiraca Maceió Olho D'Água das Flores
Mídias na Educação	Maceió Penedo São José da Lage

Fonte: SisUAB, 2014.

[30] Dados: SisUAB/UFAL (2014), consultados em 10 fev. 2014 pela coordenação da UAB/UFAL.

Quadro 8 – Cursos de Aperfeiçoamento UFAL/UAB

Aperfeiçoamento	
Curso	**Polo de Oferta**
Gênero e Diversidade	Arapiraca Maceió Maragogi Palmeira dos índios Santana do Ipanema São José da Laje
Educação para as Relações Étnico-raciais	Arapiraca Maceió Maragogi Olho D' água das Flores Palmeira dos Índios São José da Laje

Fonte: SisUAB, (2014).

Segundo Mercado (2007) a implantação dos cursos nessa modalidade teve uma progressão significativa, pois em 2006 a UFAL iniciou com a oferta de um curso piloto de Administração: Bacharelado, com 500 vagas, passando em 2009 para uma oferta dos Bacharelados em Administração, Administração Pública e em Sistemas de Informação; além das Licenciaturas em Pedagogia, Física e Matemática, perfazendo há época, um total de 2.372 vagas.

Quadro 9 – Cursos de Graduação/Licenciatura UFAL/UAB

Graduação/Licenciatura	
Curso	**Polo de Oferta**
Matemática	Maceió Santana do Ipanema São José da Laje Maragogi Arapiraca Penedo Palmeira dos Índios
Física	Maceió Maragogi Santana do Ipanema Olho D' água das Flores Arapiraca
Letras-Espanhol	Palmeira dos Índios Arapiraca

	Continuação
	Santana do Ipanema
Letras-Inglês	Palmeira dos Índios Arapiraca Santana do Ipanema
Letras-Português	Palmeira dos Índios Arapiraca Santana do Ipanema
Ciências Sociais	Olho D'Água das Flores Maragogi Maceió Arapiraca

Fonte: SisUAB, (2014).

Quadro 10 – Cursos de Graduação/Bacharelado UFAL/UAB

Graduação/Bacharelado	
Curso	**Polo de Oferta**
Administração	Maceió Santana do Ipanema
Administração Pública	Maceió Penedo Arapiraca Piranhas
Sistema de Informação	Maceió Maragogi Santana do Ipanema Olho D' água das Flores Arapiraca

Fonte: SisUAB, (2014).

Para dar suporte a esse contingente de oferta, a CIED/UFAL mantém uma estrutura organizacional e administrativa que compreende, internamente, sua representação no Fórum de Coordenadores de Curso, responsável por discutir os percursos institucionais da EAD na UFAL e no Comitê Gestor EAD formado por representação das Unidades Acadêmicas, Pró-reitorias e pesquisadores da área de EAD.

Além disso, o grupo de trabalho CIED é distribuído em cinco Coordenadorias[31], além de equipe técnica administrativa e de apoio que, conforme regimento e em trabalho colaborativo e articulado, desempenham funções de ordem administrativa e pedagógica exclusivamente para as ações EAD institucionais.

3.3 IFAL e sua recente história na EAD

Diferente das Universidades Federais que desde sua gênese trabalham exclusivamente com o ensino superior, os Institutos Federais foram criados em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices, ocupando-se com o ensino profissionalizante no nível médio ou equivalente para, posteriormente quando já na condição de CEFET, a partir de 1999 assumirem também a responsabilidade da oferta de cursos superiores.

Foi ainda sob essa denominação que no caso do IFAL, o então foi elaborado o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse documento, os adendos referentes à EAD constam em um nível mínimo de descrição e elaboração, alertando apenas para a possibilidade aparentemente remota da oferta de cursos na modalidade em tela vinculada a projetos específicos. Dessa maneira, quando os cursos de EAD/UAB iniciam sua oferta em dezembro de 2005, eles estão ainda sob uma normativa que não atende mais à realidade desses cursos.

Com a transição de CEFET-AL para IFAL que, segundo Bonan (2010, p. 104.) consistiu na fusão das autarquias CEFET-AL, em suas Unidades Descentralizadas de Marechal Deodoro e Palmeira dos índios com a Escola Agrotécnica Federal de Satuba, a Instituição assume o formato organizacional e pedagógico em vigor até os dias atuais, inclusive para EAD. A autora ainda afirma:

> Com essa transformação, o IFAL passa a ser instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares (sic) e multicampi, especializada (sic) na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (BONAN, 2010, p. 105).

[31] O organograma CIED apresenta a Coordenação de Projetos e Fomentos, Coordenação de Formação, Coordenação de Tutoria, Coordenação de Comunicação e Produção de Materiais Didáticos e Coordenação de Polos e Cursos.

Em 2014, o IFAL contava com sua atuação pulverizada em dez polos, dos quais sete em Alagoas e três na Bahia oferecendo os Cursos de Tecnologia em Hotelaria, Administração Pública, as Licenciaturas em Letras/Português, Ciências Biológicas e Matemática, e os Cursos de Aperfeiçoamento em Cultura e História dos Povos Indígenas e Educação para a Diversidade, conforme especificaremos nos quadros 11 a 14 (p. 129-130):

Quadro 11 – Cursos de Graduação/Licenciatura UAB/IFAL

Graduação/Licenciatura	
Curso	**Polo de Oferta**
Ciências Biológicas	Arapiraca Maceió Maragogi Penedo Santana do Ipanema
Letras Português	Arapiraca Maceió Maragogi Palmeira dos Índios Penedo Santana do Ipanema São José da Laje

Fonte: SisUAB/IFAL, (2014).

Quadro 12 – Cursos de Graduação/Tecnologia UAB/IFAL

Graduação/Tecnologia	
Curso	**Polo de Oferta**
Hotelaria	Arapiraca Ilhéus – BA Maragogi Mata de São João – BA Vitória da Conquista – BA

Fonte: SisUAB/IFAL, (2014).

Quadro 13 – Cursos de Graduação/Bacharelado UAB/IFAL

Graduação/Bacharelado	
Curso	**Polo de Oferta**
Administração Pública	Maceió Maragogi Palmeira dos Índios Santana do Ipanema São José da Laje

Fonte: SisUAB/IFAL, (2014).

Quadro 14 – Cursos de Aperfeiçoamento UAB/IFAL

Aperfeiçoamento	
Curso	**Polo de Oferta**
Educação para a Diversidade	Maceió Maragogi Palmeira dos Índios Santana do Ipanema São José da Laje
Cultura e História dos Povos Indígenas	Maceió Maragogi Palmeira dos Índios Santana do Ipanema São José da Laje

Fonte: SisUAB/IFAL, (2014).

Para dar suporte a essa oferta, no IFAL a EAD organiza-se como Coordenadoria e posteriormente enquanto Departamento, instituído pela Portaria nº 905/DG, de 11/09/2007, publicada no D.O.U. nº 176 de 12/09/2007, que altera e aprova a Estrutura Administrativa do IFAL para o modelo atualmente em vigor. A presença de um departamento ligado diretamente à EAD no organograma, mesmo ainda com o seu documento de regimento em construção, oficializa a institucionalização da EAD/IFAL e a modalidade deixa de ser concebida como uma oferta pontual e ligada exclusivamente aos programas de governo e passa a oferecer cursos técnicos subsequentes via e-Tec, cursos superiores e especializações.

Com esses fins, o DEPEAD assume 30 metas de atuação para representação junto a SEED/MEC e demais órgãos representativos EAD e governamentais; a

elaboração e de projetos de cursos, visita de avaliação de polos EAD, capacitação de atores como professores, tutores, coordenadores envolvidos diretamente na oferta dos cursos, seleção aberta de professores e tutores, gestão de bolsas de pesquisa e recursos destinados à manutenção dos cursos, incluindo a elaboração de planos de trabalho anuais/termos de referência, adequação e gestão do AVA/IFAL, acompanhamento e orientação na produção de material didático, incluindo elaboração de mídias específicas aos conteúdos das unidades curriculares e revisão ortográfica.

3.4 Desafios do Sistema UAB enquanto possibilidade de formação universitária

O Sistema UAB propõe em sua execução, um nível de articulação nunca antes experienciado pelas IPES, pois lança o MEC como responsável por estabelecer a relação cooperada entre as suas IFES e os governos nas esferas municipais, estaduais e federal em parceria com todas as IPES a fim de garantir verbas públicas para o custeio das ofertas na modalidade EAD.

Para as IPES, a tarefa consiste em oferecer cursos com reconhecida qualidade e conceitos satisfatórios nas avaliações, agora também na EAD. Isso exige revisão e mudança de conduta por parte dessas Instituições para que haja ampla reflexão sobre as características típicas da EAD, como por exemplo, a distinção de tempo e espaço, além, principalmente, de uma mudança da cultura acadêmica superior sobre o que é ensinar e aprender em um contexto no qual professores, tutores e alunos dividem obrigações bem semelhantes às salas de aula presenciais, sem, contudo, estarem sincronicamente, nos mesmos lugares.

Por sua vez, para os governos municipais, estaduais e federal a meta é criar mecanismos para manter uma estrutura física e pessoal adequada e necessária à oferta desses cursos nos polos. Essa estrutura deve estar pronta a atender às demandas institucionais e as especificidades dos cursos como laboratórios, bibliotecas, salas de experimentos, dentre outros ambientes e deve, inclusive ser preservada, independentemente das correntes partidárias que podem oscilar contra ou a favor da manutenção dos polos.

A meta do Sistema UAB de levar **ensino público superior gratuito e de qualidade** aos lugares, longe dos grandes centros urbanos, ainda não atendidos por

alguma IPES, fez com que a experiência da oferta em EAD a um público possivelmente excluído dos espaços presenciais e dos grandes centros urbanos provocasse uma reflexão, por parte dessas Instituições, do seu papel social.

Nas reuniões nos grupos gestores institucionais e nos momentos de formação com professores e tutores, isso se objetiva em questões preocupantes como quem é o público-alvo da EAD? Nesse contexto o que é ensinar e aprender? O que é um material didático? Quem é o professor? dentre outras. Essas perguntas evidenciam uma preocupação sobre o real papel social das Instituições com a democratização do ensino público superior.

Além disso, exige-se por parte das instituições participantes do Sistema UAB a criação e manutenção de uma nova fase na vida acadêmica que prime em institucionalizar a oferta EAD a partir de sua legitimação legal nos conselhos e fóruns dirigentes, objetivando-se em garantir a qualidade no ensino na modalidade em tela contemplando propostas inovadoras e matérias adequadas que integrem as TIC em um contexto didático favorável e afirmativo aos sujeitos da EAD.

Nas instituições que serviram de campo de pesquisa para os estudos desta tese essa trajetória de afirmação da EAD como outra possibilidade de ensino superior traduz-se na criação da CIED/UFAL e DEPEAD/IFAL, órgãos que respondem às questões inerentes à EAD no âmbito local e que as representam mediante os fóruns nacionais, MEC e demais órgãos representativos.

Além disso, a criação e o trabalho de Núcleos de Formação, de Tutoria e de Polos faz parte de um conjunto de ações a fim de ampliar a capacidade de produção de conhecimentos relativos à área, oferecendo, formação continuada de professores para atuação na EAD, acompanhamento na produção de materiais didáticos e mídias digitais, digitalizadas e/ou impressas especializadas e gerenciamento compartilhado das ações dos polos.

Portanto, entendemos que semelhante à maioria das instituições brasileiras, na UFAL e no IFAL, os órgãos responsáveis pelo gerenciamento das ações voltadas à EAD são parte da mudança da cultura do ensino superior, até bem pouco tempo, voltada quase exclusivamente à modalidade presencial.

Todavia, o início do processo de institucionalização da EAD não garante o fim da resistência por parte ainda, de um número expressivo de professores. A descrença presente em muitos discursos acalorados justifica-se pela preocupação em garantir a mesma qualidade de ensino pela qual as Universidades e Institutos são socialmente

reconhecidos também para os cursos a distância, sem que hajam investimentos expressivos da ordem de materiais, equipamentos e infraestrutura adequados, além da ampliação, reconhecimento e investimento formativo do contingente de profissionais atuantes na EAD.

A qualidade nos cursos a distância não se adjetivam, tampouco se garantem, pelo fato de se preservar a mesma carga horária, matriz curricular e terminalidades formativas. Ela se traduz, sobretudo, pela perspectiva de assegurar, semelhante aos cursos presenciais, acesso à democratização do conhecimento acadêmico-científico-tecnológico como uma possível maneira de melhorar a condição de vida daqueles sujeitos que distam social, geográfica, política ou culturalmente dos centros de produção de conhecimentos e tecnologias.

4 DELIMITANDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM DE PESQUISA, MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E FERRAMENTAS DE COLETAS E TRATAMENTO DE DADOS

Apresentamos nesta seção os trajetos metodológicos percorridos para dar o devido e necessário cuidado científico próprio aos procedimentos de pesquisa no nível de doutorado e próprios ainda ao texto que relata as especificidades dessas trilhas. Referimo-nos como **percurso** à metodologia utilizada compreendendo-a como um caminho possível para que pudéssemos chegar às análises dos descritores de profissionalidade do professor tutor.

Trabalhando nessa proposição então de **outros caminhos**, no intuito de promover a interpretação dos conteúdos veiculados formalmente nas Leis, Decretos, Resoluções e outros documentos instrucionais e normativos; associada à interpretação dos enunciados orais de professores-tutores procurando identificar os elementos circundantes da profissionalidade docente desses profissionais, elegemos a pesquisa qualitativa associada ao método AC, às técnicas de questionário e GF.

Com esse objetivo, tratamos de proceder uma exposição analítico-explicativa sobre o uso da pesquisa qualitativa, do método de AC e das técnicas de coleta de dados Questionário e GF; abordando suas conceituações, os processos de elaboração das ferramentas e os dados que desejamos comprovar com a aplicação desses instrumentos.

A exposição que fazemos referência não se limita a uma apresentação das origens históricas, conceitos, fundamentos e características do conjunto de procedimentos que utilizamos nesta tese. Sobretudo, ressaltamos a validade de cada um desses elementos, sua aplicação efetiva na pesquisa, a fim de trabalharem articulados, na triangulação dos dados, na proposição de conferir validade aos nossos achados.

Conhecer o caminho, para a perspectiva depreendida em nossa pesquisa se traduz em um trabalho de associar abordagens, métodos e técnicas com os procedimentos que elaboramos, à guisa mesmo daqueles, para entender aquilo que os documentos trazem a respeito do professor tutor, conjuntamente com as percepções dele mesmo acerca de sua profissionalidade.

Nas leituras depreendidas sobre a abordagem qualitativa encontramos três posturas diferentes dos teóricos em relação à sua conceituação. Alguns a exemplo de Bardin (1979) e Ribeiro (2000) trata da pesquisa qualitativa inserindo-a em um contexto específico como a proposta de sua implementação nos centros universitários, contudo sem conceituá-la com clareza, atribuindo-lhe características, situações de uso, exemplos de trabalho.

Por sua vez, André (2009) trabalha com a não conceituação da pesquisa qualitativa alegando que a importância de sua discussão jaz com as primeiras discussões e embates estabelecidos com maior profusão na década de 1980 que se ocupavam em distingui-la da abordagem quantitativa.

Embora radical a postura de não defini-la por achar que **tudo** já foi dito, há a lícita preocupação de se atribuir a alcunha de qualitativa a qualquer pesquisa que utilize, por exemplo, procedimentos e técnicas atribuídas ou comumente utilizadas nessa abordagem. Isso nos remonta ao adágio francês que diz que “Conhecer o caminho não dispensa o percurso”.

Para o percurso da abordagem qualitativa que fazemos opção em nossa pesquisa, há de se definir o que compreendemos desse caminho, buscando entender em quais circunstâncias é possível chegar ao destino final. Há de se cogitar, por exemplo, que o caminho pode ser mais longo ou simplesmente possuir obstáculos intransponíveis, o que os tornaria inacessível ou o descaracterizaria como percurso.

Todavia, o que André (2009) julga como sendo um ponto negativo na abordagem qualitativa pode também ser compreendido como uma de suas características mais peculiares. Compreendemos a validade de que é possível uma diversidade de pesquisas serem atribuídas a essa abordagem pelas características dos objetos que são estudados.

Ora, se como afirma Ribeiro (2000, p.111) o objeto das ciências sociais é investigar o dinamismo da vida individual e coletivo, isso nos parece fato suficiente que não pode ser tangível em um conjunto definido de tipos de pesquisa. Do contrário, requer uma elasticidade, mas sem rupturas no que diz respeito aos princípios e características da abordagem mencionada.

> Em face dos novos paradigmas emergentes numa sociedade em mudança contínua, há que se pensar também em novas abordagens de pesquisa. Há de se fazer-se um exercício contínuo para uma concepção mais elástica das concepções cartesianas sobre ‘método’, uma vez que a segurança das

> compreensões obtidas nas investigações qualitativas radica-se no pesquisador e no diálogo pesquisador/comunidade.

Contrariamente a Bardin (1979), Ribeiro (2000), Duarte (2002), André (2009) e Neves (1996) a despeito de toda uma vasta e sempre constante produção científica acerca do tema, não se refuta das paráfrases necessárias à construção de outra conceituação para a abordagem, posição que para efeitos desta tese acordamos como sendo mais razoável e segura à condução da pesquisa. Neves (1996, p. 1) define a abordagem qualitativa como "[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados".

Escolhemos definir a abordagem qualitativa como um tipo de pesquisa com suas origens na fenomenologia e que trabalha com o desvelamento de fenômenos observáveis relacionados às ciências sociais e humanas, a fim de proceder a observação, interpretação, categorização e descrição à guisa de um conjunto de abordagens, técnicas, métodos e procedimentos compatíveis com esses fenômenos quanto à observação de sua natureza.

Nessa abordagem, as hipóteses não são construídas previamente, mas paralela ou posteriormente à observação. A prática de observar aqui não é um sinônimo de contemplação, um simples tomar nota de algo previsivelmente registrado, mas uma etapa crítica e participativa do pesquisador (intérprete) que influencia e modifica o fenômeno e é também por ele influenciado e modificado.

Há, portanto, uma afinidade entre pesquisador e pesquisado, dissonante com as concepções clássicas de ciência que postulam que essa aproximação é nociva a busca da compreensão do fenômeno interferindo nos resultados da pesquisa, na capacidade de generalização e no valor verdadeiro do fenômeno.

Ribeiro (2000, p.112), corrobora com essa assertiva e destaca:

> Nossa concepção de ciência tem suas origens na concepção clássica de ciência, que, em nome da objetividade e do caráter científico, difunde a idéia de que não pode haver afinidade entre pesquisador e pesquisado. Essa mentalidade preconiza o distanciamento. Hoje a pesquisa qualitativa oferece oportunidades de novas interpretações. O investigador e o investigado gozam de paridade no contexto da pesquisa. Todavia, não se rompe com os dados quantitativos, mas abrem-se caminhos para os sentimentos, as emoções e as interações.

Apesar de saber que a fenomenologia está no princípio e base da abordagem qualitativa e que se associa por derivação, tradicionalmente, a esse tipo de pesquisa

o interacionismo simbólico, etnometodologia e etnografia, por exemplo; em educação seu desenvolvimento acontece paralelo ao uso de outros métodos, procedimentos, estilos e conteúdos bem diferentes daqueles presentes em 1960.

É contando com a possibilidade dessa orquestração da abordagem qualitativa com métodos e técnicas distintas, que, todavia, corroboram no entendimento acerca dos objetos estudados, que investimos no uso desse enfoque orquestrando-o com o método da AC, com as técnicas de coleta de dados do Questioário e o GF.

4.1 A análise de conteúdo como trama interpretativa da profissionalidade docente do professor tutor: um caminho possível

Valemo-nos da figura da trama para justificar a eleição e uso do método da AC e das ferramentas utilizadas para operacionalizá-lo pelos significados que essa imagem nos provoca. Para nós, a metodologia em trabalhos acadêmicos, na busca incessante da correção e comprovação científica, notadamente na área das Ciências Humanas, assume mesmo, às vezes, da trama por tecer junto aos objetos de pesquisa um sem número de fios que se entrelaçam juntos e coordenados, de tal maneira, que ao final do trabalho não são somente fios unidos e aglomerados, mas um todo que se transforma em uma peça.

Semelhante então a uma peça de tapeçaria, nossa pesquisa utiliza-se da AC por entendê-la como um método adequado para tecer as atividades de investigação da profissionalidade do professor tutor. Como o cerne da pesquisa está em verificar o “se” e “como” os professores se assumem como professores tutores, as implicações dessa (não)assunção e os constituintes dessa atividade, optamos por dividir nossa pesquisa em dois momentos distintos: a análise temática dos documentos selecionados; e a análise dos enunciados proferidos pelos professores-tutores nas sessões de GF, a fim de que tais fontes de dados possibilitem uma apreensão do fenômeno, sob pontos distintos, contribuindo para uma melhor compreensão das relações entre o que se prescreve sobre a atividade tutoral e o que se efetiva na prática do professor tutor expresso em seus depoimentos.

Salientamos, todavia, que a opção pelo uso de mais de uma fonte de dados, num esforço de fazer uso da triangulação, como procedimento metodológico, enseja demarcar, na redação desta tese, as crenças do pesquisador frente aos usos de tais

abordagens. Afirmamos, dessa maneira, a compreensão da atividade de pesquisa pelo viés da trama, na qual nenhum fio pode, nem deve se conduzir solitariamente, sob o perigo de não se conseguir compor nenhum objeto. Uma linha compõe uma peça, mas, para tanto, a linha dá diversas voltas, enlaça-nos e a ela mesma, numa teia que objetiva tornar-se firme naquilo que constitui, sendo parte, pois, de um todo que se revela, na medida em que também evidencia e situa as subjetividades de sua gênese.

Gomes (1999, p. 3), ao tratar sobre a escolha da técnica de GF, posiciona-se em concordar que nenhuma técnica ou método é um elemento acessório, tampouco pode trabalhar sozinho, o que corrobora a representação da trama que atribuímos ao método AC.

> Procurando demarcar limites, é preciso assinalar que, assim como quaisquer outras técnicas, a de grupos focais não é capaz de iluminar por sí própria os caminhos metodológicos de uma pesquisa social, nem tampouco (sic) condicionar ou influenciar a escolha de seus objetos e objetivos. Ao contrário, sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados.

Usamos Bardin (1979) nessa pesquisa para definir AC, a partir também de nossas inferências, como sendo um repertório complexo de técnicas de análise e investigação do conteúdo comunicacional, que explorando aspectos de normatividade e textualidade, visa a uma descrição minuciosa do conteúdo das mensagens e seus indicadores (qualitativos e quantitativos) que possam se constituir como indícios das condições de produção/recepção das mensagens analisadas.

Como elementos de distinção, a AC trabalha essencialmente com a comunicação, com as representações que estão para além da palavra, desconfiando dos possíveis e aparentes consensos expressos nos enunciados como verdades intactas. Nesse sentido, ao tratar dos objetivos que correspondem a esse método a **ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura**, Bardin (1979, p. 29), ainda considera:

> [O método de AC trabalha] Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos compreensão.

Ainda segundo a autora, a AC assume duas funções distintas, porém não excludentes, a **heurística** e a **administração de provas**. A primeira, que não se aplica aos nossos estudos, descreve a AC quando o analista faz um trabalho **às cegas**, quase aleatório, por não ter clareza quanto à problemática a ser estudada e às técnicas de análise, de modo que pelas tentativas de acerto e erro o pesquisador se aproxima da formulação de hipóteses que serão consideradas no momento da tomada de decisão sobre quais técnicas seriam as mais pertinentes quando da Análise.

Em contraposição, voltando à figura da trama, trabalhamos com a AC para **servir de prova** quanto à hipótese que levantamos em nossa pesquisa, que a partir das fontes analisadas nesse estudo poderemos tratar da mediação pedagógica e elencar os descritores da profissionalidade docente do professor tutor, verificando comparativamente em quais instâncias há a legitimação/infirmação desses professores como profissionais da educação e como eles atuam enquanto receptores do conceito de tutoria que se ventila no Sistema UAB.

Tratando da divisão que mencionamos no início desta seção quanto ao percurso metodológico dessa pesquisa, evidenciamos que ela demarca uma discussão de ordem conceitual a respeito da abordagem de investigação eleita e as técnicas depreendidas em todas as etapas dessa atividade.

São geradas dessa maneira, três fontes diferentes de observação e análise: os documentos selecionados que tratam sobre a tutoria, entrevista semiaberta e as transcrições das sessões orais do GF, essas últimas aplicadas junto aos professores tutores IFAL/UFAL, todas elas tomadas como exemplos das esferas de consolidação/infirmação da profissionalidade docente do professor tutor na perspectiva do Sistema UAB e abordadas no decorrer de nossa produção textual.

4.2 O trabalho com os documentos: a descrição oficial da atuação do professor tutor no Sistema UAB e as Entrevistas semiestruturadas

Para os trabalhos com os documentos, compartilhamos das considerações propostas por Moraes (1999, p. 9) a respeito da AC quando afirma que esta é “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, cujas descrições são feitas sistematicamente,

ajudando, assim, no processo de reinterpretação das mensagens veiculadas no texto, o qual vai além de uma leitura flutuante.

Com os **documentos formais** analisados (leis, portarias, resoluções, ofícios) e as entrevistas semiestruturadas, apreendemos os vestígios impressos em sua redação que a partir da enumeração temática nos levam a um entendimento sobre a atividade profissional do professor tutor, objeto de referência, à medida que reproduzem textualmente um tipo ideal de tutoria pretendido pelo Sistema UAB, repassado e reproduzido pelas instituições participantes a partir das seleções formais para o exercício da tutoria presencial e a distância, publicizadas em chamadas públicas.

A **entrevista** insere-se nesse contexto para, enquanto ferramenta de coleta de dados, verificar a semelhança entre o perfil de professor tutor desejado e aquele que efetivamente é selecionado pelas instituições, com a perspectiva de descobrir quem é esse professor e o que faz no intuito de formar um perfil profissional.

Para isso, em ambas as fontes, executamos análise temática dos textos, procurando os registros léxico-sintáticos dos temas relacionados à tutoria representados nas **palavras plenas** (como unidades de registro), aquelas portadoras de sentido, considerando a frequência com que surgem na proposição de compor um repertório que afirme as concepções/UAB acerca das atividades desenvolvidas pelo professor tutor, consoante ao que afirma Bardin (1979) quando assevera que:

> Se nos servirmos da análise temática – quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada – apercebemo-nos de que se torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidade de codificação. [...]
> Por enumeração temática, é possível levar a cabo, num texto, o levantamento das atitudes (qualidades, aptidões) **psicológicas** aconselhadas ou desaconselhadas, que o leitor deve actualizar (sic) ou afastar de modo a poder chegar aos seus fins (BARDIN, 1979, p. 77, grifo da autora).

Usamos a análise categorial quando da necessidade de verificação das possíveis ambiguidades na referenciação de sentido à figura do professor tutor, verificando os vocábulos que são relacionados a esse profissional e, não somente ocupando-se em recenseá-los, verificando a frequência de suas ocorrências mas tomando a totalidade das mensagens na busca dos elementos de classificação e significação constitutiva.

Já da análise do estrutural, serviremo-nos para notar se e em quais circunstâncias as características pedagógicas da atuação do professor tutor são

suprimidas, tratando de verificar a relação dos vocábulos que descrevem esse profissional, verificando quais são as associações feitas e a quais regras são subordinadas.

Inferimos que a relevância da presença dessas análises se justifica por diagnosticarmos, em uma primeira leitura flutuante, que as funções pedagógicas do professor tutor são explicitamente apresentadas quando se refere a sua definição, caracterização e atribuições e, são, na sequência, negligenciadas quando se trata, por exemplo, de remuneração que, para os casos aqui tratados se dá a partir da vinculação via bolsa, como já explicitado.

A segunda etapa da pesquisa, a execução das sessões orais dos GF vem nesta tese com a finalidade de identificar os temas relacionados ao fazer pedagógico do professor tutor em comparação com as fontes documentais.

Previamente, verificamos que nos documentos mencionados anteriormente, notadamente naqueles de gênero textual jurídico, há a ausência da descrição de elementos que se relacionem com a profissionalidade docente, quando de maneira intencionalmente genérica, descrevem o fazer pedagógico como expressões como **atividades típicas de tutoria**.

Os enunciados dos professores tutores resultantes das sessões orais foram gravados em vídeo e após os registros e transcrições possíveis pelo uso do *software* ELAN foram comparados com os resultados obtidos nas análises temáticas da primeira etapa a fim de identificar suas aproximações e distanciamentos quanto à questão da profissionalidade.

4.3 A técnica do Grupo Focal com os professores tutores

Gatti (2005), Gomes et al. (1999), Neto et al. (2002), Servo; Araújo (2012) e Virgínio e Nóbrega (2012) pesquisadores que tratam sobre a técnica de coleta de dados GF possuem posicionamentos bastante próximos quando debruçam-se no trabalho de conceituar e caracterizar a técnica mencionada. Nessas leituras encontramos duas preocupações distintas, situar histórica e epistemologicamente a atividade e esclarecer e demarcar pormenorizadamente todas as etapas e procedimentos necessários à execução satisfatória da coleta.

A opção em utilizar o GF como uma das técnicas de coleta de dados nesta tese não parte exclusivamente do relevo que vêm tomando no campo das pesquisas, inclusive em Educação. Sua escolha vem da constatação de que, mesmo compreendendo que a técnica de GF sozinha não tem autonomia para constituir todo o percurso metodológico que traçamos nessa pesquisa, ela atende às necessidades da pesquisa em identificar os descritores de profissionalidade docente nos enunciados manifestos e implícitos dos professores tutores, constituídos como sujeitos ativos e participantes da investigação, analisando o conteúdo de suas falas, gestos e expressões durante a sessão oral.

Fazendo uma comparação entre GF e a Ferramenta Fórum, constatamos que as características da técnica qualitativa de coleta de dados GF efetivamente se aproximam dos expedientes de condução do fórum de discussão, ferramenta assíncrona dos AVA amplamente utilizada no cotidiano das ofertas de EAD; mesmo entendendo que a primeira trata-se de uma técnica, não diretiva cujos registros são feitos em material audiovisual e o segundo de uma ferramenta estruturada para promover o debate a partir de mensagens escritas publicadas e agrupadas em um mesmo ambiente.

A comparação é legítima por reconhecermos que em ambos os casos a discussão e o debate são constituídos seguindo algumas condições ideais em comum. É necessário que os participantes envolvidos nessas atividades façam parte de um mesmo grupo e comunguem de características em comum, embora esse pré-requisito não seja um indício de que as opiniões geradas na troca de experiências e debates sejam consensuais.

Os sujeitos participantes num GF são colocados num ambiente prévio e intencionalmente organizado de modo a estimular a discussão entre os pares. A partir de estímulos materializados em perguntas abertas ou enunciados-problema é inquerido que cada um a partir de suas experiências e sentimentos em relação ao tema comece a se pronunciar a fim de debatê-lo ao máximo possível. Para cumprir com essa exigência de ambientação, contamos com a colaboração das coordenações de tutoria em disponibilizar o espaço necessário nos departamentos e o uso por empréstimo dos equipamentos necessários ao registro audiovisual das sessões.

Esse debate, orientado e mediado, resulta num conjunto de constatações que independente do nível de aproximação e distanciamento conceitual estabelecido entre os enunciados individuais, problematiza e revela com o uso de análise criteriosa, os

entendimentos de um grupo de indivíduos que no caso da pesquisa em tela mantém relação direta com a temática proposta.

Aos pesquisadores responsáveis pelo GF cabem as ações de concepção, execução e tratamento dos dados que perpassam a coleta. Previamente, há que se verificar a homogeneidade do grupo participante estabelecendo critérios de seleção dos sujeitos envolvidos; organizar o ambiente de atuação e o material previsto para a consecução da coleta, apresentar o(s) tema(s) central(s), mediar a discussão fazendo com que os enunciados não fujam ao tema eleito, retomando, reiterando e provocando, sempre que necessário, a participação de todos os envolvidos, com o propósito de respeitar suas individualidades e, posteriormente, administrar os resultados.

4.4 A operacionalização do GF: planos, roteiros, autorização e encaminhamentos

Para a execução do GF na proposição desta tese organizamos três documentos distintos intitulados: (1) Planejamento da aplicação da técnica GF de coleta de dados com os professores tutores IFAL/UFAL; (2) roteiro de debate para a sessão oral dos GF IFAL/UFAL; e (3) Termo de consentimento, disponível no apêndice desta tese, que esclarecem toda a condução prevista à aplicação da coleta de dados.

Paralelamente, esclarecemos ao leitor dois itens da pesquisa: a) a composição da equipe de pesquisadores, que distante das orientações dos autores para a qual estabelece um participante para cada função, foi composta de três sujeitos e a b) concepção do Roteiro de Debate aplicado nas sessões orais. Elegemos tratar desse documento especificamente por entender que ele traz consigo os índices da pesquisa que precisam de constatação junto ao grupo pesquisado e, portanto, faz-se *mister* também esclarecer seu processo de criação justificando a intencionalidade das perguntas e diretivas.

(a) **A composição da equipe de trabalho**. Os grupos, no caso do GF, são coordenados por uma equipe de pesquisadores que assumem as funções de mediador, observador, relator e operador de equipamentos durante a sessão grupal e, posteriormente, reconfiguram-se nas funções de transcritor, digitador e relator, esse

último responsável em dar o tratamento devido ao material coletado a fim de produzir análises e leituras críticas referentes aos extratos coletados nas sessões grupais.

A função do mediador nessas perspectivas não se resume à impressão de um juízo de valor acerca do que os participantes enunciam, tampouco se restringe a categorizar os posicionamentos do grupo em “certo” ou “errado”. Do contrário, ele se ocupará em estimular e conduzir criticamente a inferência dos membros do grupo a fim de que se apropriem e aproximem daquilo que está sendo tratado, como destaca Cruz Neto et al. (2002, p. 16):

> O Mediador deverá ter em mente que a qualidade dos dados dependerá em grande parte da sua atuação. Para isso deverá estar disposto a lançar mão de inúmeros artifícios a fim de extrair a maior quantidade possível de informações dos participantes. Perguntas como “qual”, “o que?”, “como?”, “onde?”, “por quê”, inseridas no decorrer das discussões, servem não somente para estimular a fala como também para incentivar a participação de outras pessoas.

Para os fins dessa pesquisa, a equipe de trabalho se constitui de dois pesquisadores e um auxiliar para a distribuição das funções necessárias à execução do GF, e distante da situação ideal indicada de ter um agente exclusivo para cada função, deparamo-nos com o acúmulo de atividades divididas entre os participantes. Todavia, ressaltamos que, mesmo nessas condições, não houve o comprometimento em nenhuma das etapas do GF, sua concepção e planejamento, sessão oral e transcrição do material gravado, tampouco do tratamento dado aos resultados obtidos na coleta.

Desse modo, as funções necessárias à sessão oral, primeira parte do GF foram divididas da seguinte maneira: a de **mediador** foi exercida exclusivamente pela autoria desta tese devido ao conhecimento dos temas abordados no Roteiro de Debate e ao caráter mesmo de autoria individual próprio do nível de doutoramento; **observador/relator***,* cumulativamente, exercidas por uma pesquisadora voluntária convidada, com formação Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação pelo PPGE/UFAL e que acumula experiência enquanto **professora-tutora** a distância do curso de pedagogia/UFAL e Coordenadora do **Curso de Aperfeiçoamento Docente em EAD para o Exercício da Tutoria**, da mesma Instituição. Já a função de **operador de gravação**, pelas especificidades técnicas que envolvem o manuseio do equipamento, foi terceirizada. Assim, contamos com um técnico contratado e responsável pela qualidade e uso do equipamento nos momentos de gravação e produção da mídia analisada.

Para o segundo momento, devido às particularidades dessa pesquisa, as funções de **transcritor** e **digitador** foram ambas exercidas também pelo pesquisador responsável pela tese com o auxílio do *software* ELAN, para o condicionamento dos resultados da sessão oral para análises posteriores.

(b) **Planejamento da atividade**. A concepção da atividade, seja ela uma sessão grupal ou fórum de discussão/perguntas-respostas, prescinde que esses agentes planejem com brevidade a atividade proposta, elaborando um plano ou roteiro de debate, documento que norteia a ação da equipe e que deve ser seguido, contendo perguntas e diretivas relacionadas à temática que promovam a possibilidade de discussão entre os participantes do grupo. Essas diretivas se constituem como índices que compõem e se relacionam com as perguntas-chave e que devem ser contemplados durante o debate.

4.5 A concepção do Roteiro de Debates: as pretensões das questões-problema e suas diretivas

Usamos da expressão de Bardin (1979), a **hesitante alquimia**, quando a autora trata da AC para desvelar o trajeto de elaboração do roteiro de debate, documento norteador da condução das sessões de GF (apêndice B) como uma prática de meta-pesquisa quando evidenciamos quais concepções e intenções autorais entram em jogo na concepção de um instrumento investigativo, contrária à aversão mencionada pela mesma autora.

> [...] porque cada investigador tem repugnância em descrever a sua hesitante alquimia, contentando-se com a exposição rigorosa dos resultados finais, evitando assim explicar as hesitações dos cozinhados que os procederam, com grande prejuízo para os principiantes que não encontram modelos, receitas acabadas, logo que se dedicam a análises que, pelo seu material ou pelo seu objetivo, se afastam por pouco que seja, das vias tradicionais (BARDIN, 1979, p. 32).

Na situação de aplicação do GF com o grupo de professores tutores IFAL/UFAL, elaboramos o roteiro de debate composto de um conjunto de três perguntas-chave e dezenove diretivas que investigam quais são os descritores de profissionalidade docente, identificados a partir do cotidiano tutoral, representado nos depoimentos, relatos, discussões e debates manifestos e registrados na sessão oral.

Durante o trabalho de redação das questões e diretivas constatamos e previmos que um mesmo enunciado pode gerar material necessário à verificação de mais de um descritor. Essa característica na redação do roteiro corrobora a assertiva de que é possível articular e mobilizar, concomitante e paralelamente, de maneira intencional ou irrefletida, o conjunto de descritores assumidos nesta tese como pressupostos definidores da profissionalidade do professor tutor.

Nessa proposição, a primeira pergunta inicia-se com uma provocação representada na afirmativa oral e informal regularmente difundida nos encontros de Coordenadores UAB e, paralelamente reforçada no Formulário de Cadastramento de Bolsistas da UAB, quando determina que o tutor presencial deve **apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos [polos], em especial na aplicação de avaliações.** Em sua redação enunciamos:

1. Em um dos encontros de coordenadores UAB houve a seguinte explanação: O tutor presencial é o braço operacional da Instituição no polo [...]. Como você se sente em relação a essa afirmativa?

	Percebe-se como um representante da instituição no polo?
	Tem a autonomia de tomar decisões, no âmbito do curso ao qual está vinculado, em nome da Instituição?
	Operacionaliza o funcionamento das aulas presenciais no polo detendo-se em providenciar o adequado funcionamento de equipamentos, reserva de recursos e salas específicas e materiais disponíveis no polo para a consecução das aulas?
	Elabora instrumentos regulares de acompanhamento dos alunos no polo no que diz respeito à aprovação/reprovação, trancamento, evasão e desistências?

A segunda pergunta parte do questionamento inicial que impulsiona esta tese que oscila em atribuir um estatuto de professor ao professor tutor. Essa variação encontra respaldo nos documentos normativos específicos já descritos e é igualmente verificável nas práticas administrativas e pedagógicas desses sujeitos, endossadas pelas Instituições e presentes nos relatos orais dos professores tutores com os quais estabelecemos contato informal anteriormente. Verifiquemos a pergunta e a sequência de diretivas utilizadas:

2. Você se sente professor atuando no cotidiano de sua tutoria? (Verificar como o professor tutor utiliza o saber específico de sua área de formação e os saberes pedagógicos para exercer a tutoria e como se constroem as especificidades de atuação)

	Tem oportunidades de mobilizar junto aos alunos os saberes conteudinais e educacionais de sua formação?
	Acompanha o aluno no acesso ao Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem no intuito de dirimir eventuais dificuldades quanto ao entendimento de suas ferramentas?
	Estabelece a ligação entre o saber-aluno, aluno-professor conteudista e aluno-instituição?
	Debate com os alunos a respeito de dúvidas ou questionamentos relativos às atividades das unidades curriculares em curso, acompanhando sua elaboração?
	Orienta e participa ativamente de visitas técnicas, aulas de campo ou aulas de laboratório?
	Coordena/aplica e corrige atividades avaliativas?
	Planeja os momentos de aula?
	Elabora, seleciona e define os conteúdos e atividades que formarão a oferta da disciplina?
	Assume a regência das aulas?
	Trabalha como investigador na proposição de construção de conhecimento?

Ao utilizar o verbo **sentir** reconhecemos a possibilidade de o vocábulo induzir respostas de ordem sensorial que podem distanciar-se dos objetivos do GF, todavia, a aplicação desse verbo não é danosa à pesquisa, pois o objetivo dessa coleta de dados é imprimir nessa pergunta os elementos que constituem a ação pedagógica desse professor com base na construção conceitual que ele faz de si mesmo na relação com seu espaço de atuação, entidades e demais autores que transitam nesse mesmo ambiente.

Ainda assim, se a utilização desse verbo representa um risco da sessão oral por não contemplar os objetivos dos pesquisadores, essa possibilidade é ainda significativamente reduzida quando, na mediação especializada, conhecedora dos expedientes abordados no Roteiro, o mediador fizer uso das dez diretivas como recurso para nortear as falas ou retomá-las, caso se desviem dos objetivos definidos para o uso do GF.

A observância dos elementos que constituem a ação pedagógica do professor tutor se dá na proposição de desvelar as especificidades de sua função, sem, no entanto, desconsiderar tampouco anular a percepção individual dos sujeitos da pesquisa. Uma vez que a técnica em questão requer a participação de cada sujeito e de todos os sujeitos envolvidos, sua correta aplicação oportuniza as falas individuais,

característica que faz com que haja limitação no número de participantes por sessão oral condicionada também ao tempo de execução e a quantidade de perguntas. Virgínio e Nóbrega (2012) ao tratar da técnica de GF consideram que:

> Os grupos focais investem na interação grupal para obter dados significativos e *insights* que não poderiam ser obtidos através de entrevistas individuais. Tais dados, então, são obtidos a partir das vivências do grupo, resultando em mais [de] uma mera soma de opiniões, mas a expressão dos sentimentos e pontos de vista em jogo (VIRGÍNIO; NÓBREGA, 2012, p. 76).

Mesmo que utilizemos no roteiro de debate do GF uma estrutura textual semelhante ao gênero entrevista com perguntas e respostas, não se trata de uma técnica que reproduz uma entrevista grupal. A diferença reside que na entrevista, seja ela aberta, estruturada ou semiestruturada, o entrevistado ocupa-se em exclusivamente responder solitariamente às questões que lhe são propostas. Para a técnica que discutimos neste ponto da pesquisa os participantes debatem sobre o tema central podendo ressignificar, reformular, ampliar, afirmar ou negar os conceitos referentes ao tema mantendo uma relação dialética com seus pares. Enquanto o resultado da entrevista é uma resposta individual, no GF o resultado é o conjunto de todos os enunciados provocados pelas questões-chave.

A última pergunta do roteiro averigua as manifestações do sentimento de pertença ao corpo docente da Instituição à qual o professor tutor está vinculado, bem como ao corpo docente também do lugar específico da sua atuação, seja ele o polo de apoio ao ensino ou o AVA. Verificando em que medida as relações são estabelecidas nesses ambientes, a pergunta inquere sobre sua rotina quotidiana de obrigações e atividades e a possibilidade de contribuir para o reconhecimento do profissional em seu campo de atuação.

Para isso, introduzimos sua redação trazendo a definição da CAPES para polo de apoio presencial, como mote para provocar a percepção do professor tutor do seu ambiente de trabalho e do próprio trabalho, como transcrevemos no excerto que segue.

3. Segundo definição da CAPES, disponível em: <www.uab.capes.gov.br>.Acesso em: 17 jul. 2013, "o polo de apoio presencial também pode ser entendido como 'local de encontro' onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais". Como base nessa afirmativa e em suas experiências, como você percebe sua atuação no polo ou no AVA? (Verificar o sentimento de pertença a um corpo coletivo).

	Mantém contato regular e frequente com a coordenação de polo, de tutoria e coordenação de curso?
	Está constantemente atuando no polo e/ou AVA?
	Procura tomar decisões em conjunto?
	Participa ou promove reuniões com demais tutores e professores?
	Troca experiências com seus pares?
	Sabe da rotina de funcionamento do polo e/ou do AVA?

Com esse roteiro investigamos na sessão oral como os professores tutores representam em suas falas os indícios de pertença às instituições nas quais desenvolvem suas atividades de tutoria; do saberes específicos indispensáveis ao exercício tutorial presencial e a distância, mobilizados nas situações de interação e mediação praticadas respectivamente nos polos de apoio ao ensino e no AVA, bem como indícios de seu poder de decisão e controle das ações desenvolvidas nesses ambientes, enquanto representações do exercício autônomo da tutoria.

Foram realizadas duas sessões orais de GF, Sessão 1 (S1) composta por professores tutores do IFAL e Sessão 2 (S2), compostas por professores tutores da UFAL, ambas no dia 29/08/2013 na sala de reuniões da Reitoria do IFAL/AL, convidando a tomarem parte do GF apenas os professores que, no período assinalado, estavam em pleno exercício de atividades de tutoria nos cursos de licenciatura ofertados pelas IFES.

No turno Matutino, iniciamos com S1 no horário de 9h às 12h; já no Vespertino, com S2 retomamos as atividades às 14h, finalizando Às 17h. Optamos por executar as duas sessões no mesmo dia por conta das dificuldades encontradas em sincronizar a agenda dos demais participantes do GF e dos professores tutores convidados, além disso, otimizamos o uso dos equipamentos reservados para registro, uma vez que fizemos reserva por uma diária apenas.

As filmagens das sessões orais foram transcritas com o apoio do *software* ELAN que permite a sincronização entre a imagem captada e o áudio registrado. Esse programa oferece ferramentas para uma obtenção fidedigna da sessão oral,

conseguindo capturar a fala de cada um dos participantes, podendo registar também seus gestos e expressões faciais.

As transcrições são realizadas pelo pesquisador/transcritor, pois o programa não efetua a transcrição automática. Inicialmente, adicionamos o vídeo no *software* que passa a exibir o vídeo na parte superior esquerda da tela, a dimensão da apresentação do vídeo oscila a depender das informações que o pesquisador/anotador deseja dar ênfase.

Após a inserção do vídeo temos a possibilidade de visualizar simultaneamente as imagens e as anotações que foram efetivadas. À medida que os fatos ocorrem, o pesquisador/anotador cria trilhas, espaços de intervenção, para inserir as anotações relacionadas ao que se passa enquanto os professores tutores posicionam-se no GF.

A palavra **trilhas** que nos remete a caminhos, percursos e rotas alternativas para alcançar um determinado ponto, no ELAN é um recurso para que o transcritor possa escrever tudo o que se passa na filmagem. Dessa maneira, caso ocorra alguma deficiência durante as sessões orais do GF por parte do relator ou observador esses eventos podem ser dirimidos com a utilização desse recurso no momento de transcrição.

Para as transcrições dessa pesquisa, escolhemos criar três trilhas correspondentes às questões motivadoras do Roteiro de Debate concentrando os momentos de fala específicos às temáticas suscitadas em cada pergunta e suas diretivas.

Além dessa condução criamos também a trilha “Gestos e expressões” acrescentando à transcrição as reações que não podem ser apreendidas exclusivamente na fala. Ela descreve os movimentos de cada participante – um olhar, um gesto. Essa trilha é escrita toda em letra maiúscula, diferenciando-se assim das demais.

Com o suporte desse *software* tivemos a possibilidade de armazenamento e acesso ordenado ao material gerado na sessão oral do GF, na perspectiva de formatá-lo para apreciação e análise dos conteúdos expressos e implícitos no enunciado dos professores-tutores no momento exato de sua fala.

Na próxima seção essas transcrições serão analisadas e apresentamos quais os sentidos propostos à concepção de mediação pedagógica e profissionalidade docente do professor tutor.

5 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: OS VÉRTICES DO TRIÂNGULO

Na escrita, o texto desta tese passou por diversos momentos de aprofundamento, representados, dentre outras formas, pela escolha do título[32], que, no início ainda enquanto projeto de doutorado, trazia como objeto principal o delineamento do perfil do professor tutor atuante na EAD/UAB.

Embora essa preocupação tenha se expandido para a investigação da condição do ser professor tutor no Sistema UAB, avaliamos que perdura, ainda, a importância de se desvelar a face desse professor que se propõe a expandir sua atuação como profissional da educação, trabalhando na EAD como professor tutor.

Alguns dos itens que avaliamos relevantes para identificarmos a aproximação desse profissional das exigências requeridas pelas IPES/MEC quando da abertura das chamadas públicas são: o que faz; a formação acadêmica inicial e continuada; que outras atividades desempenha; e experiência profissional.

Além disso, comparar a prática do professor tutor e o(s) conceito(s) formalizado(s) nos documentos oficiais referentes à EAD e analisar os enunciados escritos e orais dos sujeitos participantes obtidos a partir de instrumentos de coleta com vistas a investigar os descritores da profissionalidade do professor tutor atuante na EAD e os saberes necessários ao exercício docente na EAD apresenta-se como elementos da análise triangulada que foi utilizada nesta pesquisa, divididas nos três vértices que serão apresentados a seguir.

5.1 Questionário Semiestruturado, o primeiro vértice de análise

O **primeiro vértice** de desta pesquisa, isto é, a primeira atitude investigativa de campo foi a aplicação de Questionário (Apêndice D) direcionada a todos os professores tutores participantes dos Grupos Focais e demais professores tutores, ambos os grupos pertencentes às instituições mencionadas nesta pesquisa e em pleno exercício da atividade de tutoria, que encontramos formal e informalmente em

[32] O título inicial era “O perfil do tutor a distância na perspectiva do Sistema UAB: tensões entre concepção e exercício docente”.

momentos de formação, no cotidiano das visitas e atividades acompanhadas na CIED/UFAL e DEPEAD/IFAL e nas sessões de grupo focal realizadas.

A aplicação dos questionários foi feita de maneira pontual durante todo o período no qual mantivemos contato com as instituições investigadas, encerrando-se as últimas aplicações no dia 7 de outubro de 2013. Durante esse período, totalizamos 85 professores tutores que responderam o questionário correspondente aos itens **idade/gênero**, **formação acadêmica** e **atuação profissional** divididos em 11 subitens que permitiram respostas diretivas quando apresentados no formato de múltipla escolha e repostas dissertativas àqueles construídos em forma de perguntas abertas.

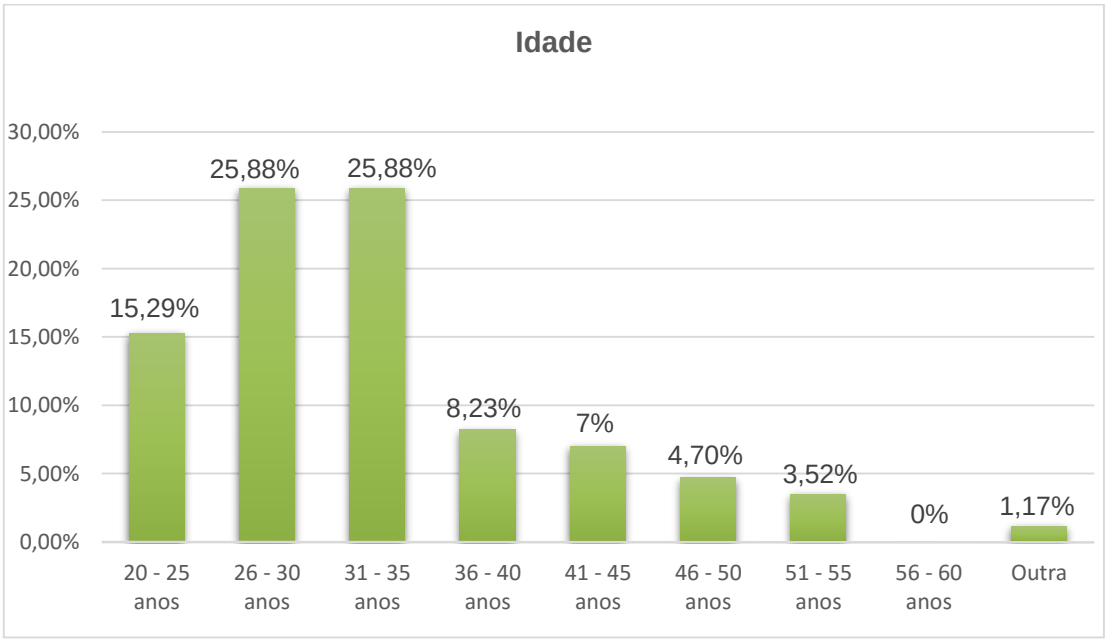
Os numéricos/estatísticos aqui representados não descredenciam o cunho qualitativo empregado nesta pesquisa à medida que esses índices trabalham na proposição de nos apresentar a condição da qual os professores tutores manifestam-se, identificando, inclusive, em que medida esses sujeitos correspondem às exigências mínimas apresentadas nos certames de seleção, baseados nos documentos legais e orientações advindas do poder público.

Os primeiros itens no delineamento desse perfil, representados nas perguntas 1 e 2, trazem informações referentes à idade e ao gênero no intuito de caracterizar esses sujeitos em relação à sua atuação profissional. Embora ambos sejam corolários em relação aos demais itens, concordamos que também há relevância nesses dados quanto às pesquisas futuras que versem sobre o trabalho do professor tutor na perspectiva aqui abordada.

A primeira pergunta, que trata sobre idade, apresenta 9 possibilidades de marcação, sendo a última aberta, (Apêndice D), “Pergunta 1 – Questionário **Quanto à idade, você está entre**:”, para a qual um expressivo contingente apresentou outros cursos além da graduação inicial como sendo o último/mais atual em seu nível de formação e uma relativa experiência docente em cursos presenciais.

Seus resultados, expressos no Gráfico 1 abaixo, revelam que a faixa etária de maior ocorrência dos professores tutores está entre 26 e 35 anos, totalizando mais de 51,76% dos respondentes. Esse dado é compatível também com a formação acadêmica e o tempo de docência declarados pelos participantes.

Gráfico 1 – Idade dos participantes



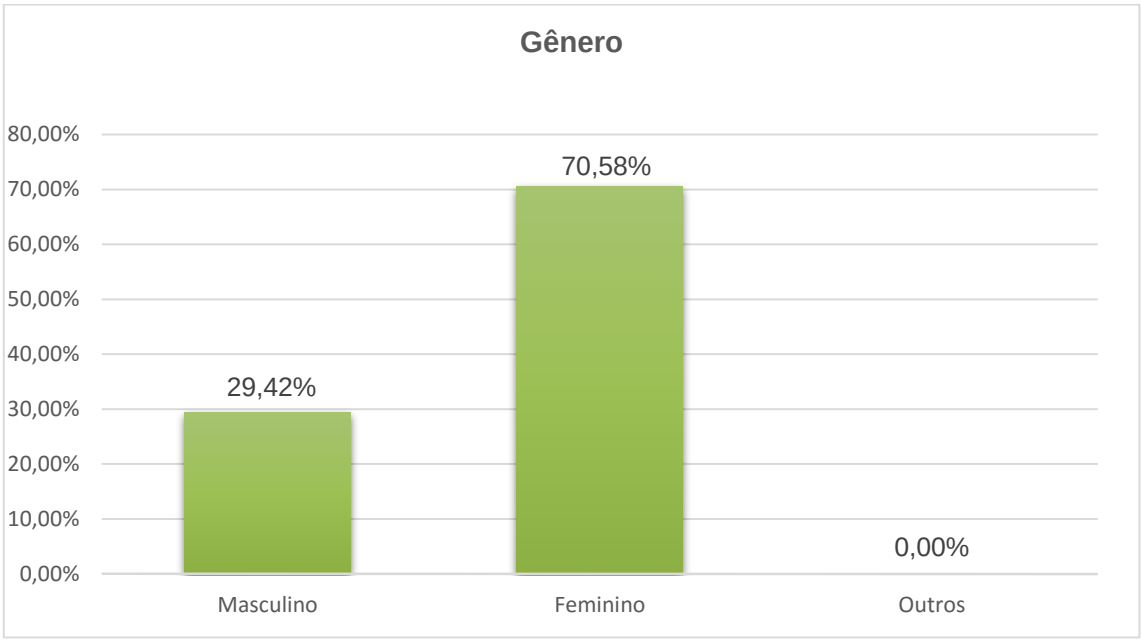
Fonte: Autor, 2014.

Na segunda pergunta apresentada sobre a questão de gênero, percebe-se que a maioria dos participantes se declarou em B “feminino”, 70,58% contra os 0,0% de C[33] e 29,42% de A, dados que atestam que, semelhante ao presencial, a maioria dos profissionais que atuam na educação são do gênero feminino com graduação em licenciatura.

Para os 29,42% do gênero masculino, que representam 25 sujeitos respondentes, estes se declararam com graduação bacharelada em direito, contabilidade, economia, administração, por exemplo. Esses dados confirmam que a expressiva maioria dos participantes do gênero feminino compõe grande parte dos cursos de formação.

[33] Devido às atuais discussões de identidade de gênero fomos orientados por professores e sociólogos estudiosos da referida questão que, ao tratarmos dessa informação, abríssemos um espaço para preenchimento discursivo que contemplasse respostas como transgêneros, *crossdressers* (travestis), dentre outras possibilidades mais atuais de reconhecimento de gênero diferente de masculino e feminino.

Gráfico 2 – Gênero

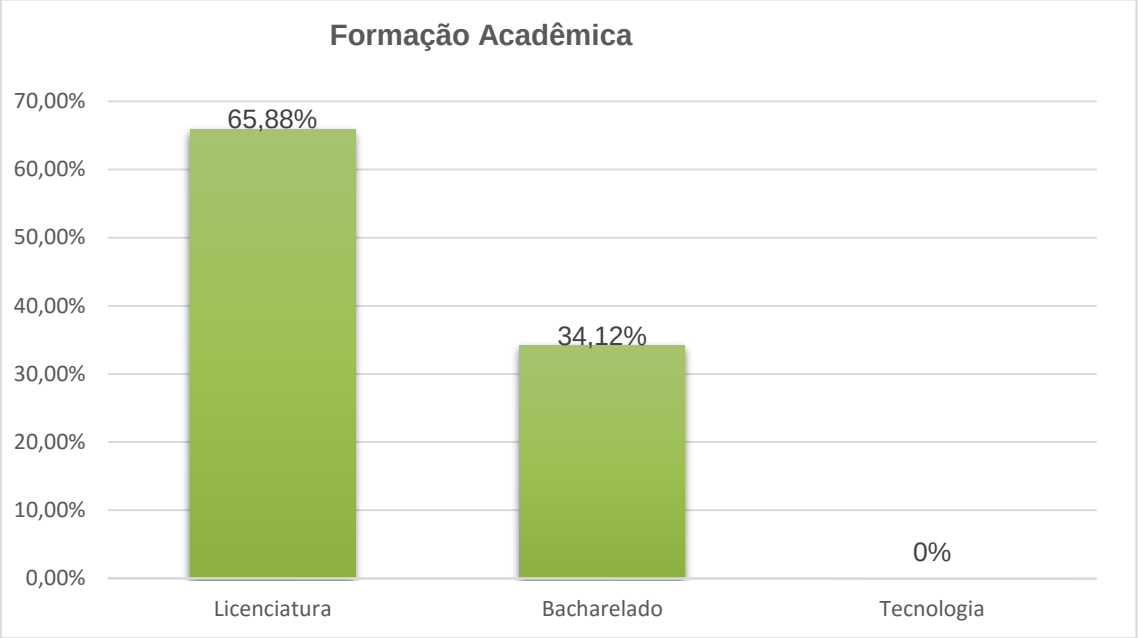


Fonte: Autor, 2014.

Quando na verificação da formação acadêmica dos professores tutores, investigamos sua formação inicial, com o comando "**No que diz respeito à sua formação acadêmica, você**:", inquerindo sobre o tipo de curso de graduação, pós-graduação e sua participação em cursos de atualização ou habilitação específicos para o exercício da tutoria, identificamos que absolutamente todos os professores tutores participantes da pesquisa possuem graduação concluída (bacharelada ou licenciada). Esse resultado coaduna com as exigências previstas na Lei nº 11.273/2006, Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009 e Ofício circular 20/2011 DED/CAPES, de 15/12/2011, como uma das condições legais para o recebimento de bolsas CAPES.

Desses participantes, 65,88% advêm de cursos de licenciatura como Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Química, Física e Pedagogia e 34,12% dos respondentes são de cursos de bacharelado. Para ambas as formações, os professores tutores exercem suas atividades em cursos/disciplinas afins à graduação concluída.

Gráfico 3 – Tipo de Graduação

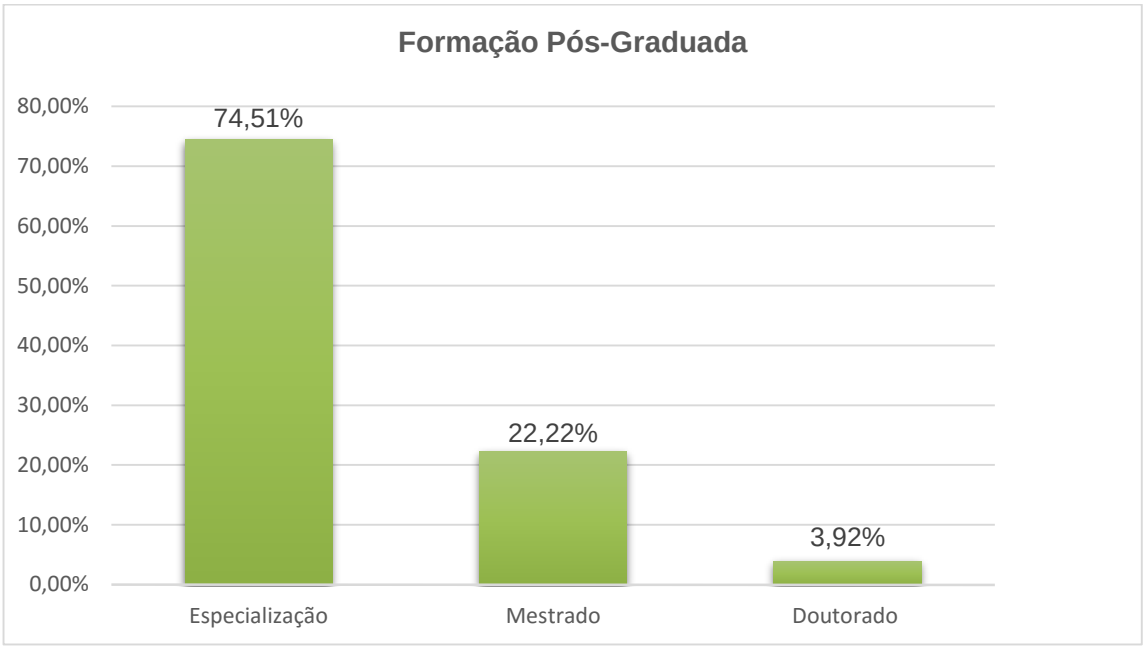


Fonte: Autor, 2014.

Para formação pós-graduada, 74,51% dos respondentes possuem algum tipo de especialização em educação como Docência do Ensino Superior; Linguística; Metodologia do Ensino em Matemática e Física; Direito e Formação para Magistério Superior; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Mídias para a Educação; Docência na Educação de Jovens e Adultos; Gestão do Trabalho e da Educação; História da Educação; Alfabetização e Letramento; Educação do Campo; Educação, Direitos Humanos e Diversidade; Gestão e Desenvolvimento Universitário; Ensino de Filosofia; Direito Educacional; Educação em Direitos Humanos; Supervisão Escolar; Recursos Humanos em Educação; Psicopedagogia; Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Além disso, os 22,22% dos professores tutores com o título de Mestrado, bem como aqueles 3,92% com a titulação de Doutorado o possuem nas áreas de Educação ou Letras e Linguística.

Gráfico 4 – Pós-graduação



Fonte: Autor, 2014.

Com a aplicação desse Questionário, conseguimos comprovar que os professores tutores em exercício da tutoria preenchem os pré-requisitos para o exercício de suas atividades que são a formação acadêmica licenciada compatível à graduação e/ou à pós-graduação, para aqueles advindos dos cursos de bacharelado.

Todavia, para todos os participantes desta pesquisa, verificamos que nenhum deles (100% dos sujeitos respondentes) não tinha feito algum curso de aperfeiçoamento, capacitação ou habilitação em tutoria antes do ingresso nas IPES, cursando somente após a convocação para a tutoria e como etapa também da mesma seleção e fator condicionante para o início dos trabalhos de tutoria, embora encontrássemos casos pontuais de alguns professores tutores que relataram o início de suas atividades antes de tomar parte nas formações.

Fazer uma formação após o início das atividades docentes ou fazê-la com vistas à atuação emergencial contemplando apenas o uso do AVA e apresentando a instituição em linhas gerais, apresenta-se para nós como um dos primeiros pontos de fragilidade da profissionalização dos professores tutores.

Apropriar-se dos expedientes para o exercício da docência *online* não se reduz ao domínio dos artefatos tecnológicos, das possibilidades interativas do AVA, mas do conjunto de condições que podem expandir a formação inicial de modo a contemplar

as características específicas da modalidade em tela e conferir a apropriação de um conjunto de conhecimentos específicos que coadunem com sua atuação.

Nesse ponto, formações aligeiradas ou que priorizem exclusivamente o domínio de plataformas, ferramentas ou interfaces, contemplando apenas o domínio técnico de instrumentos, indicam a precarização do trabalho desses profissionais ao passo que os compreendem como meros executores de tarefas, orientadores ou acompanhadores dos estudantes, reforçando a concepção do professor tutor como um profissional exógeno à docência, por não tomar parte em outras etapas do fazer pedagógico anteriores à regência como o planejamento, seleção e organização de temáticas e conteúdos.

Endossamos que a formação adequada desses profissionais, obrigação legal das IPES ofertantes de cursos na modalidade EAD, deve procurar aproximá-los à apropriação de temáticas convergentes ao que Silva (2012) e Mill (2012a) chamam de **didática *online***, o exercício de atividades pedagógicas utilizando-se, acentuadamente das TIC, da interação *online* síncrona e assíncrona, expressando-se a partir de hipertextos produzidos, formais e informais e mídias audiovisuais tidas como o tom de sua atuação profissional; alertando para a polidocência, Mill (2012a), invariavelmente, como uma característica do perfil daqueles que trabalham com EAD.

Nesse sentido, no âmbito institucional, a seleção de candidatos em observância à formação acadêmica, capacitação, treinamento, atualização ou habilitação em tutoria como pré-requisitos, funcionam como instrumentos de regulação do acesso dos professores tutores às IPES, e os colocam em uma situação de semi-institucionalização[34] à medida que os categoriza como bolsistas para a qual o vínculo é equivalente somente enquanto exercem as **atividades típicas de tutoria***,* proporcionalmente paralelo também ao contingente de bolsas recebidas, situação, inclusive, mais depreciada do que uma contratação em caráter substitutivo.

Usamos do termo semi-institucionalização por entender que o vocábulo atende à definição do caráter transitório da atuação do professor tutor junto à EAD/UAB, expressando sua posição e o seu não-lugar junto as IFES, quando é reconhecido, pelas vias legais de acesso, como sujeito atuante nos cursos de EAD, acompanhando

[34] Utilizamo-nos do substantivo em tela modificando-o com o acréscimo do prefixo latino *semi*, pelo caráter de incompletude, de “quase” em oposição a um possível caráter de plenitude ou de pertencimento.

e mediando os alunos no AVA, embora não goze dos benefícios nem das obrigações que o vínculo, ainda que como substituto, exigiriam.

Ademais, os critérios de acesso tanto no âmbito institucional quanto na esfera política não contaram com a participação de entidades diretamente representativas dos professores tutores como sindicatos e associação, o que demarca a exterioridade dos itens considerados por não terem sido estabelecidos consoantes à participação e os interesses dos professores tutores submetidos às exigências.

Portanto, a formação especializada enquanto critério distintivo de profissionalidade, segundo Lüdke e Boing (2004), para o caso dos professores tutores em tela são formulações alheias a eles e garante a manutenção de sua permanência exclusivamente pelo preenchimento de critérios legais, sem a observância de características pedagógicas detalhadas que poderiam ser atribuídas ao seu trabalho tomando o contexto de sua atuação mediatizadora e suas relações com as instituições e com os outros sujeitos.

A complexidade da formação acadêmica graduada ou pós-graduada também coaduna como índice para legitimar seu acesso e permanência nos quadros de professores tutores das IPES. Contraditoriamente a essas exigências expressas nos certames de seleção para professores tutores, a formação especializada específica, sob responsabilidade das IPES, materializa-se em Cursos de Capacitação e Atualização certificados, com carga horária que oscila entre 80h a 220h distribuídas em até 3 meses de duração.

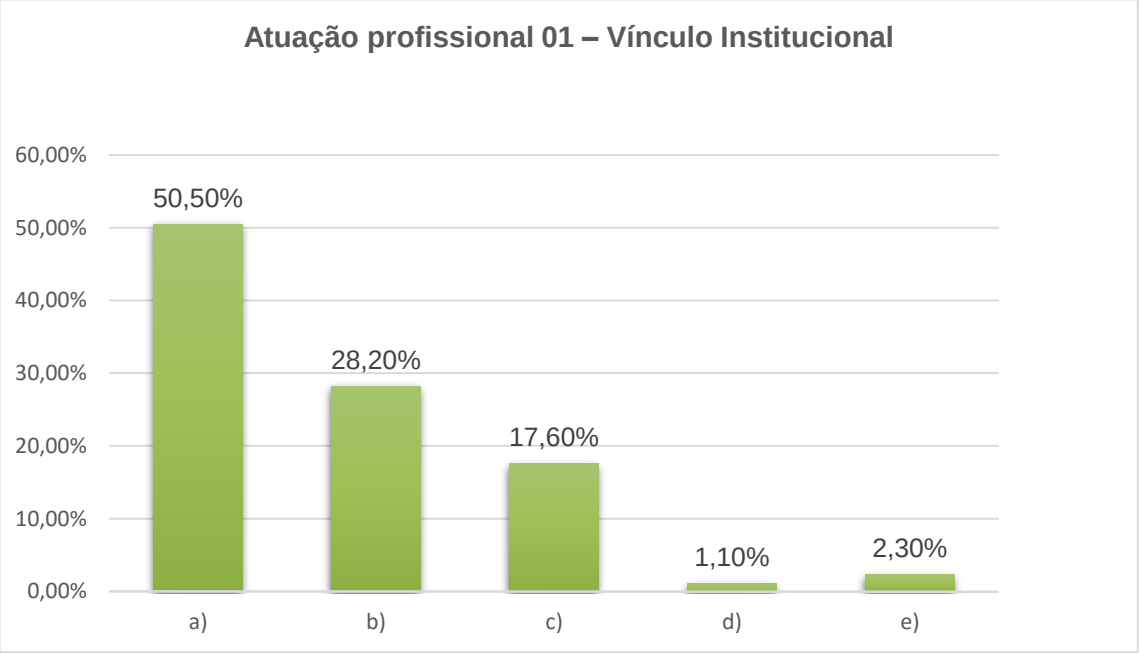
Aí reside a utilização do termo **semi-institucionalização** utilizado nesta pesquisa para a ocorrência descrita, porque apesar da observância precisa dos critérios de atuação necessários ao candidato a professor tutor, a seleção rigorosa e a obrigatória participação dos programas de formação, há um afrouxamento quanto à situação de trabalho desses profissionais.

Tomando, dessa vez, a carga horária cumprida por esse profissional em outros contextos de atuação, são-lhe exigidas obrigações que comumente podem ultrapassar as 20h/semanais destinadas às atividades de tutoria, além das atividades já anterior e concomitantemente exercidas.

Quanto à atuação profissional e tempo de experiência docente nas modalidades presencial e EAD, perante os resultados obtidos neste Questionário, afirmamos outras constatações: a de que nenhum dos professores tutores atua exclusivamente como tal, ao passo que a maioria, 50,5% dos participantes atuam em

outra instituição pública diferente da IPES/EAD e 28,2% atuam em duas instituições diferentes, além daquela para a qual prestam seleção, exercendo atividades que, embora mantenham estreita relação com sua área de formação, não são na EAD, tampouco de tutoria, conforme apresenta abaixo o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Atuação Profissional 1



Fonte: Autor, 2014.

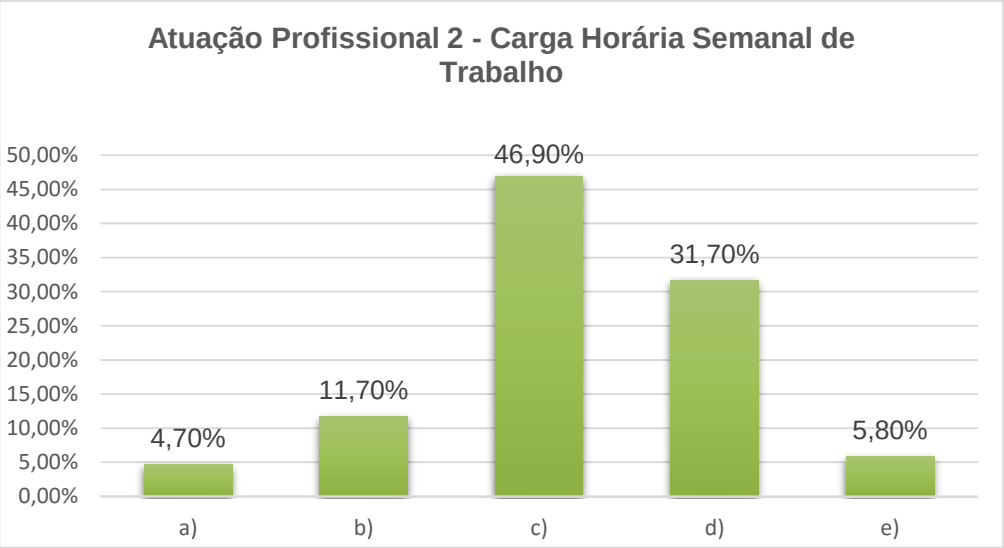
A esse fato se associa outros critérios de seleção dos professores tutores para o qual observa que, além da formação acadêmica, o candidato deverá, obrigatoriamente, “estar vinculado ao setor público, ser aluno de pós-graduação de IES pública ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de atuação, como, por exemplo, ser professor voluntário, assistente ou similar”, como descreve o Ofício Circular 20/2011 DED/CAPES, de 15/12/2011.

Sobre a atuação profissional, outra informação que o Questionário nos revelou foi a de que, por conta dessa dupla ou tripla jornada de trabalho, esses professores somam à carga horária prevista para a tutoria (20h) outras atividades desempenhadas nos demais locais de trabalho.

Assim, 46,9% dos respondentes completam uma carga horária semanal média de 45h, como resultado da soma de suas atividades profissionais primeiras, mais o exercício da tutoria. Já 31,7% dos professores tutores responderam que essa carga

horária, fazendo-se a mesma soma, atinge a marca das 55h semanais de atividades em média, ou seja, considerando-se o mínimo e o máximo dos somatórios, temos que o professor tutor excede de 6h à 14h a carga horária máxima semanal de trabalho, prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)[35], conforme se observa no Gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6 – Atuação Profissional 2 – Carga Horária Semanal de Atividade



Fonte: Autor, 2014.

Para o caso do professor tutor, a ação é exercida exclusivamente com atividades de sala de aula, responsabilizando-se pelas disciplinas dispostas nos AVA e seus encaminhamentos; respeitando o rol de obrigações descritas nos documentos normativos e professada pelas instituições.

Essa condição encarcera o professor tutor que atuaria somente na realização da aula, reforça a ideia de que o trabalho da tutoria não é docência ao passo que se aproxima da concepção de ensino como uma atividade corolária em relação ao planejamento da própria disciplina, e à produção de material, ações que no Sistema UAB são desempenhadas pelos professores conteudistas, pesquisadores, formadores. Sobre essa assertiva, Tardif e Lessard, (2012, p. 170) interpretam a submissão desses agentes de produção em detrimento daqueles responsáveis pelo trabalho intelectual. “Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação

[35] O **Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943,** estabelece que a jornada regular de trabalho é de 8 (oito) horas diárias e de 44 (quarenta e quatro) horas semanais, salvo os casos especiais nos quais a docência não se enquadra.

secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção [...]".

Também agravante, ao se tratar do professor tutor em tela, é que pela natureza de sua semi-institucionalização que o traz à atuação com o *status* de bolsista, essa atividade não se regula pelas previsões descritas no Decreto-lei nº 5.452, uma vez que o documento traz o sujeito como trabalhador/empregado, recebendo proventos, obrigações e benefícios específicos de sua classe e que não são comuns aos professores tutores.

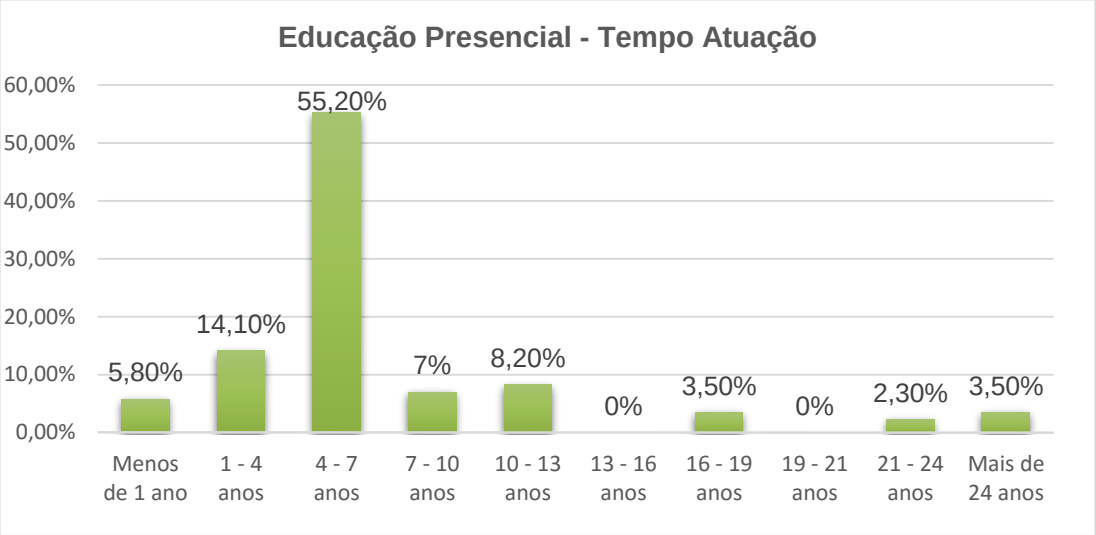
De todos os sujeitos participantes do Sistema UAB, o professor tutor é aquele que percebe os menores valores de bolsa, R$ 765,00 (Setecentos e sessenta e cinco reais) equivalentes à 80h mensais de atividades de tutoria. Essa baixa remuneração pouco se alterou ao longo dos quase 10 anos de Sistema UAB é um dos mais emblemáticos fatores para descredenciamento da profissionalidade desses professores.

O pagamento via bolsa além de evidenciar uma não contratação do professor tutor, descategorizando-o como profissional, ainda no interior das engrenagens do Sistema UAB, posiciona-o na menor de todas as funções ao passo que o remunera com a menor das bolsas dando-lhe a responsabilidade das aulas colocando no outro extremo dessa remuneração os professores responsáveis autoralmente pela produção de materiais.

Reside nesse ponto a contradição de exigir formação acadêmica e se veicular nas seleções também a experiência profissional, representada no tempo de atuação, como índices de classificação, e, na sequência negligenciá-los por não serem reconhecidos com vistas a uma possível contratação com outros perfis como substituto ou efetivo com o rigor que essas seleções tradicionalmente possuem.

A esse respeito, os Gráficos 7 e 8 revelam considerável experiência do professor tutor, em atuações anteriores e paralelas na educação presencial, em média 5 anos para 55,2% dos respondentes, enquanto que na EAD, mesmo diminuindo o tempo de experiência, oscila de 1 a 4 anos para 56% dos professores tutores, conforme os gráficos que 7 e 8 abaixo:

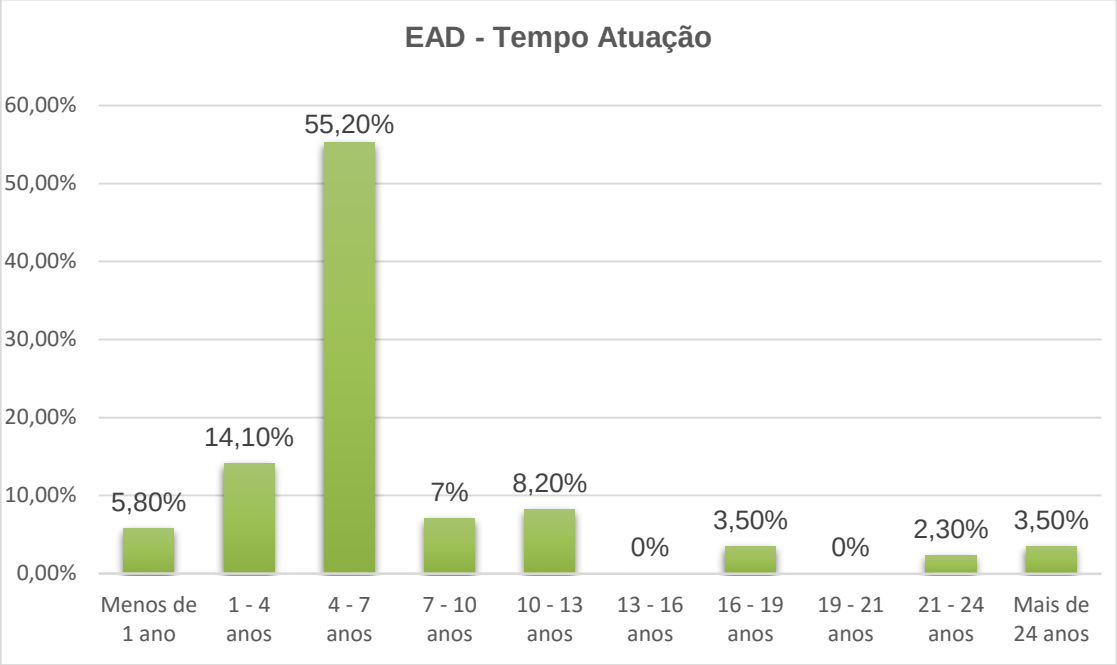
Gráfico 7 – Educação Presencial – Tempo de Atuação



Fonte: Autor, 2014.

Constatamos, no gráfico 8, a seguir, que a maior ocorrência do tempo de atuação dos professores tutores na EAD, (82,1%) corresponde a uma experiência de menos de 1 ano até 10 anos. Mesmo que os resultados sobre experiência constantes nos gráficos 7 e 8 tenham sido expressamente marcados nos períodos de 4-7; para o caso da EAD, esse dado está compreendido e é equivalente ao período de lançamento do Sistema UAB que demarcou a oferta regular de cursos a distância por parte das IFES. Essa constatação permite afirmar que quando é utilizada a experiência como quesito avaliativo procura-se observar o tempo de atuação dos profissionais com referência à educação presencial, haja visto que poucos professores tutores, 17,7% dos respondentes, haviam atuado como tal antes do Sistema UAB.

Gráfico 8 – EAD – Tempo de Atuação



Fonte: Autor, 2014.

A partir do levantamento feito neste Questionário podemos afirmar que no delineamento desse perfil o professor tutor é o sujeito do gênero feminino com idade média de 30 anos, licenciado, especialista em educação ou áreas afins e que trabalha em média 40h/semanais, incluindo-se o desempenho de outras funções além da tutoria, e que participou de cursos de formação para essa atuação.

Ainda como reflexo da semi-institucionalização, apresenta-se nessa etapa da análise como os primeiros indícios que nos permitem a afirmação da precarização do trabalho do professor tutor, e articulam-se na composição do cibertariado, (HUWS, 2009), pois a esse grupo de profissionais além das exigências já mencionadas no Questionário para atuar como professor (habilidades centrais, requeridas para o emprego em ‘si’), são-lhes requeridas competências tecnológicas, além do fatiamento de sua ação profissional à medida que são diferenciados os professores que concebem autoralmente materiais daqueles que executam as aulas nos AVA.

Há, nesse ponto, a falta de reconhecimento profissional, pois, balizadas pela legislação sobre EAD, matéria que compõe o **segundo vértice** de nossa análise e os perfis de atuação profissional, as IPES subcontratam professores tutores com relativa experiência e formação acadêmicas para ministrar aulas no AVA e nos polos, que não

se restringem, como veremos nos relatos dos participantes, aos *feedbacks*, acompanhamentos e assessoramento dos alunos nos AVA, usando desses expedientes para a legitimação desse sujeito nos espaços de EAD ao passo que tangenciam a condição docente de sua atividade, no enquadramento como bolsista, reafirmando a condição de referenciação incompleta de semi-institucionalização, no termo por nós adotado, para posicioná-los como participantes e não pertencentes às IFES.

5.2 O segundo vértice de análise: a legislação e os documentos instrucionais

A legislação da EAD a que fazemos referência, cuja totalidade compreende um conjunto de 27 documentos entre leis, portarias, decretos, resoluções e referenciais, além daqueles instrucionais como ofícios e fichas de cadastro, está aqui representada por 8 documentos mencionados no **Quadro 2 – Definições de Tutoria nos Documentos Legais**, parte do *corpus* de análise desta tese cujo critério de pertinência foi o de apresentar textualmente excertos que mencionassem direta ou indiretamente, sob qualquer aspecto, a figura do professor tutor.

Nesse conjunto, procuramos identificar o modelo de tutoria preconizado pelo Sistema UAB, trazendo-o à tona nos vocábulos e frases grifadas no quadro 2*,* entendendo-os aqui como unidades de registro que traduzem as concepções da esfera pública sobre o professor tutor.

Dessa feita, a partir dos documentos em tela, conseguimos organizar as frases que fazem alusão à presença do professor tutor como sujeito atuante na EAD em duas perspectivas diferentes. A primeira delas faz uma diferenciação entre o professor tutor e os demais perfis de atuação EAD/UAB, trazendo uma redação repleta de malabarismos vocabulares e sinonímicos para despistar qualquer relação mais direta do professor tutor com a docência, e que permite lhe constituir como um sujeito alheio às relações de ensino-aprendizagem, como alguém que está no exercício de sala de aula, com todas as peculiaridades dessa atividade e que, contraditoriamente, não se consideraria como professor.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, ao tempo em que apresenta as exigências ao credenciamento institucional para oferta de cursos/EAD no Art.12 § VIII afirma a necessidade de qualificação ao corpo docente que deve ter

“preferencialmente, formação para o trabalho com educação a distância”. No § IV, indica como componentes desse corpo docente os professores e tutores quando evidencia as responsabilidades da instituição perante sua seleção e capacitação: “b) seleção e capacitação dos professores e tutores”.

Neste documento constatamos que a redação traz os substantivos “professores” e “tutores” articulados pela conjunção aditiva “e”, sob o mesmo patamar daqueles que precisam participar dos cursos de formação e daqueles, ainda, que formam o corpo docente alvo dessas formações, embora o texto dubiamente não esclareça se os professores tutores são, reconhecidamente, professores.

Esse tratamento dispensado ao professor tutor, como aquele coadjuvante que transita no corpo docente e nas atividades próprias ao professor, sem necessariamente pertencer a esse grupo, é reforçado nos demais documentos por um conjunto de outros vocábulos como “participante, profissional, orientador, facilitador” que trabalham textualmente na proposição de registrar sua presença, descompromissando-se em defini-lo, como verificamos nos excertos a seguir:

> [...] II – até o valor de R$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para **participantes** de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem [...] (BRASIL, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 2006a, (grifo nosso)
> [...] III – Tutor a Distância – **participante** dos cursos e programas da UAB, selecionado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, para o exercício das atividades típicas de tutoria em educação a distância operacional” (BRASIL, Resolução FNDE/DE/CD nº 44, de 29 de dezembro de 2006, 2006b, (grifo nosso).
> [...] V – Tutor: **profissional** selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria [...]” (BRASIL, Resolução FNDE/DE/CD nº 44, de 29 de dezembro de 2006, 2009, grifo nosso).
> [Os] diferentes níveis de presencialidade introduzem no sistema um **personagem** novo, conhecido por denominações como tutor, **facilitador** de aprendizagem, **orientador** de aprendizagem (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 31/2002.2002, grifo nosso).

A segunda ocorrência verificada nas unidades de registro dos documentos analisados traz à tona a concepção do professor tutor como sendo um executor de tarefas, alguém que se detém na operacionalização das aulas, para o qual se usa o vocábulo “professor” sem definições mais complexas do que àquelas necessárias para seu enquadramento como bolsista, elencando um rol de atribuições/funções/obrigações/perfil necessários ao exercício da tutoria, conforme transcrevemos.

> [...] V. Tutor Presencial – **professor da rede pública estadual ou municipal**, da cidade sede do pólo (sic), selecionado pelas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Sistema UAB, com formação de nível superior – licenciatura – e experiência comprovada de no mínimo um ano no magistério na educação básica. O valor da bolsa a ser concedida é de R$ 500,00 (quinhentos reais) mensais, enquanto exercer a função (BRASIL, 2006b).
> [...] Sua [sic] principal atribuição deste profissional é o **esclarecimento de dúvidas** através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de **promover espaços de construção coletiva** de conhecimento, **selecionar material** de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições **participar dos processos avaliativos** de ensino-aprendizagem, **junto com os docentes** (BRASIL, 2007, grifo nosso)[36].

Tratamento semelhante traz também o Ofício Circular 20/2011 DED/CAPES, de 155/12/2011, ao reiterar os condicionantes para se assumir a tutoria e o Formulário de Cadastramento de Bolsistas da UAB – Ficha de Cadastramento/Termo de Compromisso do Bolsista. quando apresenta o conjunto de oito atribuições do bolsista no exercício da tutoria. Nesse último, o candidato a professor tutor deverá assinalar afirmativamente, caso deseje assumir a função, nos termos do documento:

> - **Mediar** a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
> - **Acompanhar** as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
> - **Apoiar o professor da disciplina** no desenvolvimento das atividades docentes;
> - **Estabelecer contato** permanente com os alunos e **mediar** [às] atividades discentes;
> - **Colaborar com a coordenação** do curso na avaliação dos estudantes;
> - **Participar das atividades de capacitação e atualização** promovidas pela Instituição de Ensino;
> - **Elaborar relatórios** mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
> - **Participar do processo de avaliação da disciplina** sob orientação do professor responsável (BRASIL, s.d., grifo nosso).

Todas as ações elencadas anteriormente poderiam ser diretivamente associadas às atribuições de qualquer professor em pleno exercício de suas atividades. Todavia, para o caso do professor tutor, mesmo inferindo-lhe como sujeito ativo de todas as ações descritas pelos verbos relacionados, a execução dessas atribuições se dá, obrigatoriamente, sob a supervisão direta do professor da disciplina ou da coordenação de curso.

Além da condição de não se definir quem é o professor tutor ou defini-lo precariamente a partir de um conjunto de deveres, ainda é de responsabilidade das

[36] Documento 5 – Referenciais de qualidade para a educação superior a distância MEC/SEED, em agosto de 2007.

IFES a definição desse papel, consoante ao seu projeto pedagógico, conforme mencionado na Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009.

Essa prática traz uma situação econômica e convenientemente plausível ao poder público e às IFES na proposição em que se definir as atribuições do professor tutor no âmbito das instituições envolvidas, legitima-o somente o necessário, para garanti-lo como **profissional** a fim de atender à volumosa oferta de cursos a distância pelo Sistema UAB.

A contratação de professores tutores utilizando-se os critérios professados nos documentos do Quadro 2, referendados nos certames e verificados nas Questionários Semiestruturados, naturaliza a presença de um sujeito que atua oficiosamente em sua docência ao passo que restringiria sua atuação ao conjunto de 8 ações descritas no Formulário de Cadastramen-to de Bolsistas da UAB – Ficha de Cadastramen-to/Termo de Compromisso do Bolsista.

A explícita negação da tutoria como sendo uma das possibilidades contemporâneas de docência, assomada a uma oferta precária de formação específica, ambas verificáveis nos documentos apresentados, contribuem para a proposição da semi-institucionalização, ao passo que negligenciam a apropriação de uma base de conhecimentos geral e sistematizado e o recebimento de proventos pelo trabalho exercido, a despeito de toda a formação exigida.

Há, portanto, a imposição de um modelo de tutoria que se aproxima dos referenciais legais e do perfil de professor tutor, ao tempo em que se distancia e não contempla a única possível instância regular de autonomia desse professor, expressa na percepção de como concebe e executa sua atividade docente, relacionando-a com o projeto pedagógico institucional e a mediação didática desenvolvida na relação com alunos e outros sujeitos.

Os primeiros vértices de nossa pesquisa trazem o mote da semi-institucionalização balizada nas fontes mencionadas que nos permitem destacar a construção de critérios de acesso e permanência do professor tutor no Sistema UAB com base em instrumentos reguladores de sua ação que não são elaborados tampouco gerenciados por nenhuma representação desses professores; a baixíssima remuneração com o mecanismo de pagamento via bolsa CAPES e a fragilização da base de conhecimentos geral e sistematizado ao passo que oportuniza a formação especializada desses sujeitos com vistas ao preenchimento de um modelo específico de professor.

No que diz respeito ao objetivo geral desta pesquisa: **compreender a prática docente do tutor em EAD, a partir da constituição de sua profissionalidade e dos saberes necessários ao exercício da tutoria**, alcançamos com os dois vértices (questionário e legislação) o inventariado do termo tutor com base nos documentos reguladores/EAD/UAB e a literatura de área, constatando inconsistências quanto à sua profissionalização, enquanto processo, por estar permeada de entraves de ordem legal e de concepção de docência que impedem a assunção desse profissional a professor mesmo sendo alguém que desenvolve atividades pedagógicas na modalidade EAD.

A constituição de sua profissionalidade é, pois, precária e insuficiente ao passo que estimula uma forma de ser professor pautada exclusivamente no ensino, negligenciando outras vertentes do trabalho docente como a pesquisa e a extensão. Tomar o professor tutor como alguém que somente desenvolve uma atividade de ensino, centrada na ação pedagógica, reconhecida segundo as conveniências das IFES e, na ordem, tangenciá-lo enquanto também sujeito que pode desenvolver formalmente uma profissão do saber situada no conhecimento e na pesquisa, é condená-lo a uma marginalidade profissional mais nociva e crônica do que a de ser contratado como professor substituto e/ou temporário, uma vez que, para estes, ainda lhes são resguardados os direitos trabalhistas previstos na CLT.

No caso do professor tutor, as competências investigativas, enquanto geradoras de novos conhecimentos, são colocadas em um plano secundário, nulo ou contraditório em relação às competências de ensino, essas com maior destaque, quando deveriam complementar-se articuladamente na perspectiva da mediação pedagógica, conjuntamente com as atribuições de ordem *social*, *managerial* e *techical* a que Berge (2011) faz menção.

Utilizamo-nos recorridas vezes do termo **mediação pedagógica** por constatarmos que, a despeito de todo o cenário de negatividades delineado pela semi-institucionalização que apresentamos, há indícios de relativa autonomia e pedagogia na ação dos professores tutores na relação com os alunos e com os seus pares no cotidiano de sua prática profissional que diverge, extrapola e amplia as diretrizes estabelecidas para esse professor nos documentos mencionados.

5.3 O professor tutor por ele mesmo: os relatos orais obtidos nos grupos focais

É justamente nessa instância que reside o **terceiro vértice** desta pesquisa, a investigação dos saberes mobilizados por esse sujeito no exercício da tutoria com vistas ao enquadramento de suas ações como sendo de cunho pedagógico, em contato com os enunciados orais coletados nas sessões de grupos focais. Por se tratar da transcrição de fala e pela própria natureza da técnica de coleta, como constataremos na seção seguinte, os dados são esparsos/fragmentados de uma análise subjetiva permeada das inferências de ordem empírica dos professores tutores participantes dessa pesquisa.

Mesmo as perguntas objetivando dados diferentes como identificar como se processa o vínculo do professor (1ª), o caráter "pedagógico" de suas atividades (2ª) e estabelecer a relação de "pertença" à instituição (3ª) os relatos orais produzidos pelos participantes revelaram-se como textos potenciais à análise, ao passo que procuramos verificar em suas falas a afirmação ou negação de descritores de sua profissionalidade e o conjunto de competências, movimentado para o exercício da tutoria, na busca de alcançar o objetivo geral desta pesquisa quanto aos **saberes necessários ao exercício da tutoria**.

Dessa maneira, para esse lado da triangulação dos dados apresentamos os registros das seções orais divididas e sequenciadas conforme a ordem das perguntas aplicadas no grupo focal e suas respectivas diretivas, preservando o anonimato dos participantes interloculores, quando referirmo-nos numericamente aos mesmos como PT1, PT2, professor tutor 1, professor tutor 2 (...) e M para o mediador.

Na primeira pergunta **Em um dos encontros de coordenadores UAB houve a seguinte explanação:** "O tutor presencial é o braço operacional da Instituição no polo [...]". **Como você *se sente* em relação a essa afirmativa?** Com vistas a verificar como e se o professor-tutor é legitimado enquanto um profissional que representa a instituição e em que termos isso se dá.

Para essa pergunta, foi constatado que os tutores se reconhecem como o braço operacional da IFES, ao passo que igualmente carecem de espaços de afirmação e expressão desse pertencimento:

> O professor dá o assunto e vai embora, o coordenador fica um tempo e vai embora, e quem vai ficar o tempo todo somos nós. O professor não deu a nota, e aí? Os alunos precisam ser vistos como aluno da instituição e pra serem vistos, a referência são os tutores, que estão no ambiente e no polo com eles, quem os ouve, quem passa as informações. Somos ouvidos também, porque ouvimos muita coisa (PT19).

> Nós fazemos o papel essencial que é a ligação entre aluno e UFAL na própria plataforma do curso a gente recebe toda a carga, de angústia que o professor não responde, e manda pra gente, às vezes recebemos até algo que não merecemos. Daí eu digo: calma! Mande por e-mail, mande pra o professor [...]. Eu não diria que somos o braço, mas sim o corpo todo (PT1).

> **Vocês se sentem com autonomia para tomar decisões?** (M)

> Eu acho que depende do que o professor também traz pra gente, de alguma maneira podemos até direcionar, mas tomar decisões, não! Tem que sempre alargar a comunicação, e se não houver a comunicação com o professor conteudista, do tutor a distância a coisa não anda (PT2).

> Não tem autonomia para tomar nenhuma decisão porque quem manda na disciplina é o professor [professor conteudista], então fica complicada essa questão pra tomar uma decisão (PT7).

> [...] na semana passada, o professor não pôde ir ao momento presencial, e foi a apresentação de um seminário. Então ele me ligou perguntando se eu poderia assumir, e eu fui! Analisei os alunos, o seminário, fiz tabela, dei nota, comentários, passei por e-mail, impresso... Se [eles] não tivessem nós que somos capacitados para tal, tutores a distância, como seria? Somos indispensáveis para o Instituto (PT9).

Os professores tutores nesse primeiro grupo de transcrições reconhecem-se como o braço operacional da IFES ao assumirem as responsabilidades de conduzir o encontro no caso da ausência do professor conteudista (PT9), ou como diz o relato da PT2: “Os alunos veem a nossa cara como o IFAL em si [...]”.

Há na fala desses sujeitos, a despeito dos vínculos já mencionados, certo tipo de sentimento de pertença a um corpo coletivo das IFES, embora considerado como um membro exótico e sem contar com uma instância representativa de poder, opinião e decisão nesse corpo, diferente dos demais perfis de atuação dos professores no Sistema UAB, atuando negativamente à profissionalização do professor tutor.

Constatamos aqui um ponto de divergência com os indícios de semi-institucionalização registrados nos **primeiros vértices de análise** quando apresentamos documentos de ordem jurídica/instrucional e os questionários que constroem um ambiente negativo à prática do professor tutor enquanto docente por posicioná-lo claramente como alguém que está a serviço das IFES e que, todavia, não pertence a ela e que trabalha, comumente, como aquele que atua mais diretamente

junto ao aluno, sendo a representação do contato mais imediato com essas instituições.

Identificar uma instância de atuação aqui nominada como **braço operacional**, explícita em PT1, ainda que num trabalho em equipe que denota uma rígida dependência formal dos posicionamentos do professor conteudista, declarada por uma autonomia assistida, demonstra que dentre as atividades desenvolvidas por esses profissionais há aquelas de ordem organizacional, processual e administrativa (*managerial area*) nos termos de Berge (2011), mesmo em se tratando de situações de ensino-aprendizagem em um AVA.

Sendo o contato mais imediato dos alunos com a instituição, os professores tutores tomam a categoria gerencial como rol de suas atividades à medida que assumem a responsabilidade de ações de ordem burocrática dos cursos nos quais atuam, como encaminhar pedidos de solicitação de documentos ou mesmo, cobrar aos professores das disciplinas as notas das referidas unidades curriculares, ainda que sejam censurados por tais iniciativas e ainda, também, que não sejam ações necessariamente de sua responsabilidade.

> Desde janeiro tem uma [professora] que eu cobro a prova substitutiva porque a maioria de lá quando vai já leva as provas, quando não manda por e-mail imediatamente. E uma outra [sic] professora que fiquei bastante chateada. É porque não tem retorno, os alunos postam a atividade, participam do fórum e os professores nada de postar a nota. Sou bem próximo a eles, [...] então começo a conversar com os professores, e esse professor achou ruim porque eu estava cobrando a nota, e falou: '– Quem é você pra estar fazendo essa pergunta a mim?'. Eu achei um absurdo, me senti um nada (PT20).

Ainda, o depoimento da professora-tutora (PT9) evidencia que o seu papel assume um feitio pedagógico quando ela se posiciona como braço operacional da instituição, na medida em que se estabelece no contexto dos polos/UAB como aquele que finaliza o momento presencial, acompanha o aluno na resolução das atividades e discussão de conteúdos, enfim, imprime um juízo valorativo sobre as atividades de sala,

> a gente tinha que fazer o papel dele [professor] ou seja, ficamos lá a mercê de todos os problemas [...], trabalhando, semelhante ao professor, como interlocutor não somente na relação aluno/polo/instituição, bem como aluno/plataforma/professor-tutor/professor conteudista (PT9).

O saber profissional do professor tutor consiste em articular um domínio de ordem pedagógica e intelectual ao tratar com os alunos sobre temas específicos do curso no qual está vinculado. A experiência relatada pela PT9 torna-se relevante a

ponto de fazer parte de sua fala pelo caráter pontual de sua ocorrência. Não é comum, nem estimulado pelas IFES[37] que o professor tutor assuma os momentos presenciais (iniciais ou finais) de aula da disciplina, deslocando-se até o polo/EAD, e mais raro ainda, a possibilidade de este profissional responsabilizar-se pela regência plena da disciplina.

Isso denota, conforme o que destaca PT7, uma ausência de autonomia porque os espaços estão bem delineados, estando de um lado o professor conteudista que é o titular da disciplina e o professor tutor que a executa conforme o que observa, planeja e orienta o primeiro.

Embora membros da mesma equipe, ambos, em sua maioria, professores de carreira, e, comumente com formação acadêmica em nível bem aproximado, registramos diversos relatos de um tratamento diferenciado por parte do professor conteudista ao professor tutor, desmerecendo ou descreditando a/da função pedagógica desse profissional. Quanto a esse aspecto, declara PT11: “Achou que a função [do professor tutor] era somente agilizar, falando com os alunos no Moodle e ponto final. Mas não contou que a gente é quem é! Esse braço ali no local”.

Nesse relato, que descreve uma situação de (pre)conceito de um possível professor formador em contato com o professor tutor, percebemos com o auxílio do trecho de vídeo respectivo a essa fala, certo tom de indignação e impaciência de PT11 ao discordar dessa assertiva. Esse excerto ilustra também a recorrente falta de poder e controle dos professores tutores perante sua atividade. A dependência quase simbiótica e institucionalizada daquilo que prescreve o professor conteudista traz à tona outra fragilidade na ação do professor tutor, a falta de controle sobre as ações desenvolvidas de autonomia do seu exercício.

Verificamos traços de uma ação pedagógica expressa também em PT2 quando trata de suas intervenções nos fóruns de discussão: “[...] há aquela discussão, aí ele [professor conteudista] joga pra gente a gente discute, complementa... Então nos faz atuar como professores que somos”.

[37] Não há por parte das IFES o estímulo ao deslocamento dos professores tutores aos polos para participar dos momentos presenciais das aulas por não haver cobertura assegurada desses em caso de acidentes no percurso. Como o traslado aos polos é feito em veículo oficial das IFES assegurado, em caso de qualquer tipo de sinistro, os ocupantes, se servidores públicos da Instituição em serviço serão assistidos pelo seguro. Qualquer indivíduo que não preencha esse requisito não usufrui desse direito, o que pode gerar complicações para as IFES.

A partir desses excertos, que para exercer a tutoria o sujeito deverá mobilizar simultaneamente um conjunto de conhecimentos administrativos e de funcionamento logístico do curso e da instituição que está vinculado, sem perder o viés também de uma atuação pedagógica junto aos alunos em um acompanhamento que não é exclusivamente de ordem burocrática, sobretudo, também pedagógica. PT17 afirma: “Eu acho assim, estabelecer rotinas mesmo. O aluno tem que justificar porque não está comparecendo nas atividades da semana. Então a gente tem que criar mesmo uma rotina de justificativas”.

Fica-nos notório que a despeito do ranço corporativo manifesto pelos professores conteudista nos relatos anteriores, a pedagogia exercida pelos professores tutores se revela em uma aproximação didático-pedagógica dos alunos no seu cotidiano de estudos que não se reduz à mera memorização, repasse dos conceitos ou memorização do que é publicado pelos professores, mas ao conhecimento que se expande, dentre outras maneiras, pelo contato interativo e mediador com o outro, nas relações que são construídas, inclusive em espaços virtuais.

O que Roldão (2005, p.177) afirma sobre o professor como um agente ativo na ligação mediatizada entre o saber e o aluno em uma dupla transitividade, o professor como o sujeito que intencional e premeditadamente ensina algo a alguém encontra respaldo também na prática do professor tutor.

> [O professor] é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação **intencionalizada e tutorizada** de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (ROLDÃO, 2005, p. 177, grifo nosso).

Essa percepção se comprova a partir das respostas que obtivemos para a segunda pergunta “Você se sente professor atuando no cotidiano de sua tutoria?”, que utilizamos com vistas a verificar como o professor tutor utiliza o saber específico de sua área de formação e os saberes pedagógicos para exercer a tutoria e como se constroem as especificidades de sua atuação. Passemos às respostas de PT22, PT10 e PT28, quando provocados pelo questionamento:

> Mais uma ação complementar que faço com os alunos para poder tirar as dúvidas e fazer diálogos, explicações de atividades, então mais uma ação quanto professora, quanto tutora professora, são os grupos de estudo no ambiente (PT22).

> A gente discute num grupo de alunos para estudar, grupo de estudo regular, o terceiro período funciona e o quinto período tá começando. Eu acompanho o grupo de estudos que normalmente é toda semana ou de 15 em 15 dias (PT10).

> Você tem que dar uma olhadinha no livro, pois se aparecer um aluno, você sabe como ajudar e tirar a dúvida. Aproveito também o contato com o professor, já liguei para o professor pra dizer: “Aquela questão lá! vamos desenvolver aqui e tentar tirar uma dúvida de uma forma melhor para o aluno!” Isso é, tem momentos que a gente precisa desse conhecimento (PT28).

Há, portanto, uma prática interpretativa que se revela nos enunciados de fala desses participantes e que circula a profissionalidade do professor tutor quando este recorre, no contato imediato com outros sujeitos, à mobilização dos conhecimentos teóricos específicos de sua docência adquiridos empiricamente em suas experiências anteriores e paralelas à tutoria e cientificamente a partir do contato com a academia em seu extenso e contínuo processo formativo. Essa prática interpretativa está no cerne da especificidade da função do professor tutor que acompanha interativamente, embora não controle por inteiro, o acesso do aluno aos conhecimentos veiculados na plataforma.

Entra em cena o caráter mediador do conhecimento didático-pedagógico. Para Ramos (2010, p. 566), mediação aqui compreendida como o “processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia”, como sendo o mote de atuação, o tom que caracteriza a ação do professor tutor enquanto ação pedagógica, mesmo que deficiente, porque incompleta de outros elementos que avaliamos primordiais ao exercício docente como autonomia intelectual e autonomia em suas ações como sujeito.

Tomamos a referência da autonomia figurada até agora nos excertos de fala transcritos para também evidenciarmos que falta ao professor tutor associar oficialmente à prática interpretativa à prática científica como lados diferentes de sua ação pedagógica, diferentes, porém não contraditórios tampouco excludentes e sim complementares.

Pelo próprio modelo de tutoria que preconiza o Sistema UAB, o professor tutor não desenvolve, obrigatoriamente, atividades de pesquisa. Embora notamos informalmente que muitos deles mantêm um ritmo regular de publicações em periódicos de suas áreas, já por uma condução de seus outros ambientes de

trabalho/estudo, que desenvolvem em paralelo com a tutoria, não necessariamente por serem professores tutores.

Em nenhum dos documentos mencionados encontramos a possibilidade de o professor tutor atuar autoralmente seja na concepção de material ou ambiente virtual junto às equipes responsáveis pela produção em EAD, ficando essas experiências registradas informalmente em iniciativas individuais de algumas coordenações ou professores conteudistas, conforme declara PT9:

> Assim, o material que eu uso no ambiente já vem pronto! Ele é feito pelo professor que encaminha pra gente. O que eu faço é indicar algumas leituras complementares que eu acho que vão ajudar os alunos a entender melhor o conteúdo. Também eu faço o acompanhamento das discussões nos fóruns procurando dirimir dúvidas. É isso que faço! (PT09)

Portanto, aos professores tutores vinculados ao Sistema UAB não podemos associar a sua profissionalidade às atividades de produção intelectual formal, reafirmando-se que o rol de atribuições sob sua responsabilidade, elencando nos documentos dos vértices anteriores de análise, não relaciona essa atividade como de competência desses professores. Sua atuação no que diz respeito à categoria pedagógica (BERGER, 2011; TRACTENBERG e TRACTENBERG, 2007; PETERS, 2009; MOORE e KEARSLEY, 2010, 2013) é submissa a um contrato profissional que prevê sujeitos externos que concebem e elaboram os conteúdos em uma hierarquia verticalmente ascendente composta pelo conjunto de outros professores que assumem funções distintas no Sistema UAB.

Ainda que já tenha sido manifesto em depoimentos anteriores, a última pergunta da sessão de grupo focal e suas diretivas procurava localizar o sentimento de pertença dos professores tutores à IFES, enquanto membro do corpo docente no desempenho polidocente (MILL, 2012a) de suas atividades. Para isso, a questão traz a definição de polo de apoio presencial como mote de provocação à discussão do posicionamento do professor tutor nesse local e no AVA:

> Segundo definição da CAPES, disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2013, **O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais**. Como base nessa afirmativa e em suas experiências, como você percebe sua atuação no polo ou no AVA?

Para essa pergunta, conforme excertos, foi constatado que os tutores se reconhecem como o braço operacional da IFES, ao passo que igualmente carecem

de espaços de afirmação e expressão desse pertencimento e clareza de que faz parte da profissionalização do professor tutor um trabalho coletivo com seus pares na consecução de sua docência *online*.

> A gente se vira nos trinta, literalmente, (risos) porque fazemos de tudo um pouquinho. Quando a turma é de calouros nós ensinamos tudo o que você pode imaginar no Moodle. Tudo é uma dificuldade danada porque tem gente que nem sabe pegar direito no mouse. Fica complicado, entende!? Para alguns de nossos alunos, o polo ainda funciona como o único lugar que tem computador e internet boa. E quando eu não sei como alguma coisa funciona, procuro alguém de TI para me explicar melhor (PT18).

A fala de PT18 nos traz a reflexão de que a docência do professor tutor se dá sob condições específicas de atuação. Além do conhecimento de ordem pedagógica, organizacional, processual e administrativa, lhes são requeridos igualmente um conjunto de saberes de ordem técnica, *thecnical area* (BERGER, 2011), que prescinde ao domínio de ferramentas, interfaces e ambientes necessários ao desempenho de sua didática, sendo essa também uma das marcas da profissão do professor tutor.

Os conhecimentos dessa ordem, garantidos nos momentos formativos, são mobilizados a todo instante em que o professor tutor entra em contato com o aluno, utilizando-se do AVA e seus recursos didáticos interativos para a construção de momentos de mediação didática afirmativos para a construção do conhecimento.

A mediação didática como o mote da ação do professor tutor se encontra explícita na transcrição de PT20 e traz, semelhante ao excerto de PT18, a informação de que esse professor atua em conjunto com outros sujeitos em uma parceria cognitiva que procura alternativas e soluções em meio ao complexo emaranhado de situações específicas que podem surgir, por exemplo, com o trato com as TIC e com a própria didática *online*.

> Não gosto de dar respostas prontas no fórum. Procuro não reduzir minhas contribuições ao certo ou errado, até porque alguém pode achar que eu estou chamando de burro e tal e, daí já viu né? E se eu disser que o aluno fulano acertou, esse daí também não aparece mais nas atividades porque acha que não precisa mais. Então, procuro provocá-los trazendo questionamentos que procuram esquentar a discussão. Mas antes, eu mostro sempre ao professor da disciplina pra ele ver se tá tudo ok (PT20).

O professor tutor vinculado ao Sistema UAB constrói sua docência baseada em um trabalho colaborativo com outros sujeitos do corpo docente e do curso ao qual está vinculado para a consecução das atividades no AVA. A atuação docente do professor tutor então se constitui como resultado dessa parceria, chamada **polidocência**,

definida por Mill (2010, p. 23) como um “conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”.

A PT3 ilustra com clareza essa característica da docência do professor tutor ao reconhecer que suas atividades estão diretamente associadas às atividades de outros sujeitos[38], que em um trabalho orquestrado possivelmente objetive o bom desempenho da disciplina.

Todavia, as ações são, em sua maioria, discutidas linearmente em uma consideração horizontal dos sujeitos participantes. Mesmo reconhecendo-se como um dos membros dessa equipe polidocente, o professor tutor, consoante às demais observações nesta análise, é frequentemente lembrado de que há uma escala hierárquica representada pela maior titulação, pela vinculação efetiva na IES e pelo perfil ocupado no Sistema UAB, lembrando-o que sua posição nessa equipe, restringe-se exclusivamente à operacionalização da aula, espaço onde se constrói os indícios de sua profissionalidade que aqui destacamos.

> Sempre que eu preciso, procuro a coordenação de tutoria pra tirar alguma dúvida e tal, porque tem vezes que os alunos pedem coisas que eu não consigo fazer sozinho como estender o prazo da disciplina ou de entrega de trabalhos e encerramento de atividades. Aí não é comigo né? Não apito nessas questões. Isso é com o professor! (PT3)

Constatamos, que o trabalho docente do professor tutor se caracteriza por ser complexo e plural à medida que denota uma ação desenvolvida em parceria com outros sujeitos que atuam em diversos momentos distintos e paralelos também à ação pedagógica do tutor para que esta se efetive no AVA.

Essa é uma das características do trabalho docente do professor tutor, ele se constitui em um trabalho coletivo que, por sua complexidade e especificidade, envolve um contingente expressivo de profissionais, inclusive de outras áreas que não exclusivamente do ensino, que convergem materialmente e de maneira imediata à construção e manutenção de ambientes, elaboração de materiais e regência das aulas, conformando o viés pedagógico, e revelando que no caso da EAD a atuação do professor tutor converge a uma concepção de ensino “[...] cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 133).

[38] Na EAD/UAB, a equipe polidocente pode ser constituída de coordenação e secretaria, professor conteudista, professor tutor, designer instrucional, o responsável pelo AVA entre outro.

Com o reconhecimento do trabalho polidocente do professor tutor, levando-o à categoria de membro da equipe pedagógica, posicionando-o como aquele que nesta equipe é responsável pelos processos de interação e mediação didática nos AVA no trato com os alunos, ainda assim; de maneira conflitante, seu posicionamento não garante assento como membro do corpo docente e coloca-o em situações como a descrita pela PT14, quando da correção de atividades no AVA.

> Tenho dificuldade às vezes porque muitos dos professores não fazem o plano de tutoria[39] e isso me preocupa porque não sei o que eles querem com as atividades. Outro dia, dei uma determinada pontuação no fórum a uma aluna e ela não gostou da minha nota. Daí, ela passou um e-mail para a professora com a postagem dela e a professora deu uma nota diferente da minha. Fiquei numa situação danada! (PT14)

O professor tutor se vê submisso a uma ação exclusivamente centrada na mediação pedagógica que se coaduna apenas com os documentos e os critérios de seleção, mas que é extremamente contraditório aos relatos das práticas aqui descritas, permeadas de exemplos para os quais os professores tutores apresentam situações que vão para além dessa exclusividade que não o permite expandir sua profissionalidade.

Defendemos a concepção de que esse é o tom de sua prática pedagógica profissional, mas, igualmente afirmamos que ainda há a necessidade de atribuir a esse profissional outras perspectivas também docentes, como a participação nas discussões pedagógicas do curso, na produção de materiais, na concepção dos documentos da disciplina como ementário, plano de ensino, plano de tutoria, maior poder de decisão e controle perante sua prática, dentre outros, que, ainda que nesse contexto possam figurar de maneira assessória em relação à mediação, mas que possivelmente trabalhariam para sua afirmação enquanto professor e reduziriam sua condução como alguém exclusivamente ligado ao fazer, um executor de atividades e tarefas.

A análise das falas dos professores tutores em contato com as teorias apresentadas neste estudo nos permitem a afirmação de que o professor tutor trabalha em uma situação de **docência afirmada e reconhecida internamente**, pois o vai e vem inicial de tê-lo ou não como professor, que se origina nos índices de semi-

[39] O Plano de Tutoria, semelhante ao Ementário, Planejamento e Plano de Disciplina são documentos norteadores da disciplina cuja elaboração também fica a cargo do professor conteudista. Nele, o professor deverá descrever pormenorizadamente o que espera do professor tutor mediante as atividades planejadas e o tempo de duração da disciplina no AVA.

institucionalização identificados nos vértices iniciais de nossa pesquisa o posiciona como o professor que assume as funções de tutor, mas que, ao assumi-las deixa, para o bem do Sistema UAB, de sê-lo; e a despeito dessa oscilação nessa atmosfera de descrédito, acaba por constituir a mediação pedagógica junto aos alunos como única instância afirmativa que pode credenciá-lo como professor.

Os índices parcialmente afirmativos que nos levam a considerar que o professor desempenha atividades pedagógicas, presentes na terceira etapa de nossa análise trazem para a pesquisa que paralelo ao desprestígio inicial formalizado e amplamente replicado pelas IFES, o tutor em um trabalho que ultrapassa as atribuições exigidas no Formulário de Cadastro/Termo de Adesão exercita a mediação pedagógica, ainda que colocado na equipe de profissionais da EAD como executor.

Então, o viés pedagógico de sua atividade somente encontra respaldo para o trato direto com os alunos em situações de ensino-aprendizagem e para toda a sorte de outras atividades diferentes dessa, o professor tutor não seria então, professor. Isso o coloca em uma situação de atuar na EAD, sem docência (SILVA, 2012a, 2012b), secundarizando sua formação, seus saberes, os conhecimentos, habilidades específicas e experiência profissional à atividade docente.

Pelo conjunto de atributos aqui levantados direcionados ao professor tutor, manifestos nos documentos iniciais e marcadamente presentes nos enunciados de fala desses profissionais, ambos tomados aqui como índices na busca de identificar que elementos compõem a profissionalização desse sujeito, reforçamos a tese inicial desta pesquisa e reconhecemos **o professor tutor como um profissional docente em construção**.

Usamos o termo **construção** para marcarmos a incompletude de sua profissionalidade em relação a outras categorias docentes que, mesmo em situação de constantes lutas de classe, possuem um espaço social reconhecidamente demarcado, contando inclusive com conselhos e sindicatos. Assumimos essa postura por identificar na pesquisa que vários índices trabalham de forma negativa no sentido de construir e naturalizar um modelo padronizado de tutoria para o Sistema UAB, economicamente viável e grosseiramente pautado na concepção de alguém responsável pelas aulas, tomadas como atividade de segunda grandeza em relação à pesquisa e à produção de material.

Esse modelo mantém correspondência com os professores tutores para efeitos de seleção e remuneração, mas é corrompido quando constatamos que os sujeitos

que exercem a tutoria, desenvolvem-na tomando como mote primaz de atuação a interação e a mediação pedagógica, mas que, paralelo a isso, reivindicam um tratamento compatível com sua formação acadêmica que se materialize, se não numa revisão dos termos de contrato desses profissionais, pelo menos com um tratamento mais equânime do ponto de vista monetário em uma atualização dos valores de bolsa para esses professores.

Ainda que os dados apresentados nos vértices desta análise apontem evidências do professor tutor como profissional docente em construção que atua em um ambiente declaradamente hostil à definição de sua profissionalidade, isentamo-nos aqui de qualquer ambição à verdade absoluta quanto à interpretação e entendimento desses dados e das conclusões que eles nos permitem. Assim nos posicionamos porque igualmente entendemos que a análise de que tratamos pode, sob a perspectiva avaliativa desse texto, ser contestada, pois o posicionamento tomado nesta pesquisa encerra temporariamente nossa concepção sobre o tema, mas em absoluto, não encerra o debate, devido à grandeza que outros olhares sobre a EAD e o professor tutor poderão suscitar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs, como objetivo geral, a compreensão da prática docente do tutor em EAD/UAB, a partir da constituição de sua profissionalidade e dos saberes necessários ao exercício da tutoria. Com vistas a essa finalidade tomamos como ações o inventário sobre tutoria tomando como base os documentos reguladores/EAD/UAB e na literatura de área; comparando a prática do professor-tutor, aquilo que esse profissional desenvolve no contato direto com os alunos e os conceitos e diretrizes formalizado(s) nos documentos oficiais catalogados nesta pesquisa.

Para os documentos selecionados demos o tratamento da leitura crítica com base na análise de conteúdo, tomando vocábulos e enunciados como unidades de registro objetivando verificar a concepção de tutoria apresentada nesses registros.

Investigamos os indícios de profissionalidade docente e os saberes mobilizados no exercício da tutoria para averiguar se há características pedagógicas em suas atividades. Para tornar lícita essa averiguação, realizamos dois contatos diferentes com esses professores, questionário semiestruturado e as sessões de GF para coletar material diverso e suficiente e submetê-lo à análise dos enunciados escritos e orais desses sujeitos para compará-los com o modelo de tutoria idealizado pelo Sistema UAB e parcialmente endossado por uma considerável parcela dos teóricos da área.

Na perspectiva de comprovar se esse profissional poderia ser considerado professor, organizamos essas metas em três percursos, denominados de vértices por fazer uma alusão à análise triangulada, cuja convergência residiu em verificar as aproximações e distanciamentos sobre a concepção de tutoria. A primeira representou as concepções do poder público/IFES sobre a tutoria, demarcando o lugar desse bolsista no Sistema UAB dando-lhe atribuições e perfil profissional; a segunda apresentou o que os teóricos ligados à EAD pensam sobre o professor tutor, bem como constrói uma base de conhecimentos sobre profissionalidade e saberes docentes para verificarmos a natureza pedagógica desenvolvida por esses profissionais; e a terceira garantiu a participação dos professores tutores em pleno exercício da tutoria nos cursos do IFAL e da UFAL registrando suas impressões e relatos sobre as atividades de tutoria desempenhadas no cotidiano dos cursos EAD/UAB.

Defendemos a legitimidade desse percurso na pesquisa pois, para além de inventariar um conceito oficial de tutoria e contrapô-lo ao que os teóricos relativamente consensuam, buscamos compreender em que medidas o modelo e o perfil do professor tutor é negado, reconhecido ou superado, tomando como base também os enunciados dos sujeitos respondentes do questionário e partícipes dos grupos focais.

Trazer o pronunciamento dos professores tutores à pesquisa corrobora com o posicionamento inicial deste estudo que a partir das constatações parciais na segunda seção assume os riscos em denominá-los como tal e se justifica pela ausência e busca da regulação de instrumentos de sua ação, elaborados por esses sujeitos como, inclusive, índice de profissionalidade, conforme Ludke e Boing (2004), Ramos (2010, 2013), Nóvoa (1991).

Previamente, a primeira atitude investigativa foi procurar no Banco de Teses/Capes as discussões mais atuais acerca do tema. Nela, constatamos que os trabalhos que faziam referência à tutoria na EAD tinham, em sua maioria, dois posicionamentos bem marcados, o primeiro deles tomava a tutoria como uma discussão marginal em relação aos objetivos dos trabalhos ou, não colocavam em tela as questões da profissionalidade desses sujeitos em contraponto com a UAB, repetindo os modelos de tutoria preconizados por esse Sistema.

O mérito acadêmico desta pesquisa residiu dessa forma em ampliar os estudos da tutoria na medida em que não se deteve em escolher essa ou aquela atribuição como legítima à função, mas em interpretar em que sentido impositivo essas atribuições foram estabelecidas, quais as suas intenções no contexto econômico do Sistema UAB ao constituir um modelo de tutoria, selecionando o profissional que preenchesse os requisitos para atuar nesse perfil, secundarizando sua formação acadêmica e experiência profissionais tomadas apenas como critérios de acesso e permanência.

Por isso, ocupamo-nos demoradamente na seleção dos documentos que mencionavam, sob qualquer proposição, a figura do professor tutor, verificando o tratamento dado por esses documentos e em que contextos estava subscrita sua participação e sob quais termos, em paralelo com a concepção afirmada pela academia.

Nesse ponto verificamos que as definições de tutoria trazidas pelo Sistema UAB são aquelas exclusivamente necessárias para respaldar a seleção de sujeitos servidores públicos, licenciados e com experiência na área pretendida como tutores.

Os documentos não fazem menção a nenhum conceito aprofundado desses profissionais e o conjunto de atribuições a que faz referência os tomam exclusivamente como os responsáveis pela mediação pedagógica e interação com os alunos, isentando-o de qualquer outro tipo de atividade inerente também ao fazer docente como tomar parte das decisões pedagógicas do curso e a elaboração autoral de conteúdos e materiais.

Essa definição constitui um modelo de tutoria ideal ao Sistema UAB e replicado por grande parte dos autores que se arriscam em construir uma rede de definições caracterizada pelo compartilhamento limitado de qualidades e sinônimos atribuídos ao tutor que, consideramos, funcionam em movimentos circulares por não trazerem contribuições inéditas a uma definição da profissionalidade desses sujeitos, contando com pontuais exceções como Mattar (2012), Mercado (2006, 2008), Mill (2012) e Silva (2012a), notadamente.

Esse modelo converge à seleção de um perfil profissional que rege as seleções para tutoria e é maciçamente predominante quando verificamos os resultados do questionário semiestruturado que padroniza a figura do tutor como alguém do gênero feminino com idade média de 30 anos, licenciada, especialista em educação ou áreas afins e que trabalha em média 40h/semanais.

A validade desse modelo traz a segurança aos gestores do Sistema UAB em formalizar apenas aqueles que preenchem todos os requisitos, todavia, esse mesmo modelo é internamente questionado por não atender suficientemente à descrição de todas as atividades desempenhadas pelo professor tutor nas IFES.

A despeito das funções e atribuições dadas pelas IFES ao tutor e a despeito ainda do modelo de EAD adotado por essas instituições, o professor tutor irrompe com esse perfil inicial à medida que assume formal ou informalmente atribuições outras que não estão previstas nesse rol inicial e provoca situações de tensão e conflitos com demais tutores, outros professores e coordenações, replicando nas tutorias um nível de autonomia e um fazer pedagógico muito próximo daqueles exercidos em outras atividades, uma vez que o profissional que atua como professor tutor, em sua totalidade, já atua como professor em outras instituições e/ou outras modalidades de ensino.

Essas situações de tensão e conflito que mencionamos não são atitudes orquestras, tampouco organizadas por nenhuma entidade de classe. Elas se dão interna e pessoalmente no contato diário dos professores tutores com os demais

sujeitos e se manifestam no estranhamento em serem professores de carreira que desempenham uma função que se aproxima, sob outros moldes, daquelas desempenhadas em suas outras experiências profissionais docentes e, mesmo assim serem censurados por qualquer posicionamento que irrompe com a mediação prevista ao professor tutor.

Por esse descompasso, procuramos registrar nos documentos e nos pronunciamentos dos professores tutores os elementos que certificassem características profissionais que legitimassem o professor tutor como aquele profissional imbuído por ações de ordem pedagógica que o caracterizassem como professor.

Dessa maneira, procedendo à análise dos documentos comprovamos um movimento de semi-institucionalização do professor tutor. Há uma intencional incompletude em localizar o professor tutor como alguém que trabalha com o ensino-aprendizagem, mas que, para o Sistema UAB, não é professor por não se enquadrar em nenhum tipo de vínculo com a IFES na qual atua e assume a condição de bolsista, enquadramento que oficialmente o desobriga de assumir outras atribuições docentes.

Para o Sistema UAB, o professor tutor desenvolve suas **atividades típicas de tutoria** em um trabalho coadjuvante e menor se comparado com outros professores que estão no Sistema com perfis distintos como professor conteudista, professor formador ou coordenador. Mesmo se desenvolvendo um trabalho em equipe em uma docência compartilhada por vários entes, responsáveis pelas diversas etapas desse fazer pedagógico; o professor tutor está na ponta dessa consecução e em uma situação de maior fragilidade em relação aos demais sujeitos.

Essa fragilidade se destaca quando identificamos que todos os participantes sob qualquer perfil, dedicam 20h/semanais de atividade ao Sistema UAB, incluindo-se os professores tutores que recebem os menores valores de bolsa previstos pela CAPES. O professor tutor encontra-se então em uma situação de extremos, pois quanto ao trabalho polidocente (MILL, 2012a) ele se encontra como o último da cadeia, aquele que entra em contato direto com os alunos no AVA e o que menos recebe pelas 20h de dedicação.

Esse tratamento revela um juízo de valor que mede o ensinar como sendo menos complexo em relação aos demais desenvolvidos e endossa uma concepção de ensino como atividade marginal e menor de repetição, sem nenhuma reflexão que se manifeste autoralmente por parte de seus responsáveis (SILVA, 2012a), negando-

lhe as complexidades envolvidas na mediação pedagógica, na interação e no provável e constante exercício de articular as bases de conhecimento geral e sistematizado, específicos na apropriação de conhecimentos críveis aos sujeitos envolvidos.

Os índices afirmativos que colaboram para reforçar a profissionalização desse sujeito superam a decisão de nomeá-lo como professor tutor, eles aparecem nos enunciados orais coletados nas sessões de grupo focal quando notadamente verificamos que o descompasso que nos referíamos anteriormente se dá não só na oscilação entre reconhecer ou não o tutor como professor, mas se dá, principalmente, porque as atribuições descritas nos documentos são superadas pela ação dos professores tutores junto aos alunos.

Usamos **docência afirmada e reconhecida internamente** porque ela corre marginal às atribuições documentais regulares e se constitui na interação com os alunos e demais sujeitos, nas oportunidades de mediação pedagógica construídas pelo professor tutor, ainda que sob condições de extrema dependência dos demais agentes, transitando em uma autonomia regrada e subordinada a todos os demais entes que o antecedem na cadeia hierárquica que se constrói no Sistema UAB.

Há, portanto, um cenário de parcialidade na docência do professor tutor condicionada documentalmente pelo Sistema UAB e referendada nos relatos sobre a prática desse profissional no AVA das IFES pesquisadas e que autentica a defesa de nossa tese, do professor tutor **como um profissional docente em construção**, por atuar em um Sistema cujo marco regulatório de referência está defasado em comparação com seu desempenho profissional o que o coloca em situação de incompletude por não se poder referendá-lo oficialmente como professor, embora suas práticas colaborem para que essa afirmativa seja verdadeira.

Tendo em vista que o tratamento dado a temática ainda pouco explorada, este estudo contribui para potencializar o debate referente à profissionalização do professor tutor como uma das mais atuais perspectivas de atuação docente para aqueles que se habilitam em cursos de licenciatura.

Além disso, é relevante que os espaços específicos de discussão dessas temáticas, a exemplo do Fórum Nacional de Coordenadores UAB[40] e a ANATED

[40] O Fórum Nacional de Coordenadores, criado em 7 de dezembro de 2012 teve a finalidade de apoiar e subsidiar a DED/CAPES na formulação de diretrizes, definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito do Sistema UAB. Ele é constituído pelo coordenador e coordenador adjunto das IFES integrantes do Sistema, enquanto permanecerem na condição de

levassem em consideração os relatos dos professores tutores desta pesquisa, que inferimos serem demonstrativos de uma situação generalizada de precarização que passa a docência na EAD. Pensamos, dessa feita, que a pesquisa provavelmente contribuirá afirmativamente para a reconfiguração dessa docência, provocando, posteriormente, uma revisitação da legislação que a circunda.

Finalmente, avaliamos a relevância desta pesquisa também como contributo aos estudos sobre profissionalidade direcionados a EAD, ressaltando a necessidade de ampliar as discussões a esse respeito, notadamente no cenário atual que conta com um amplo crescimento dessa modalidade nas IFES, o que demanda um número cada vez maior de profissionais envolvidos na oferta desses cursos, e que, possivelmente, terão suas práticas pedagógicas condicionadas ao cumprimento do modelo de tutoria vigente, que, como visto, reproduz condições precárias de atuação profissional docente.

Assim, declarando a necessidade de ampliar as discussões, ressaltamos que esta tese se constitui como desencadeadora de outro tratamento dado ao professor tutor, problematizando-o a partir da discordância entre o que está posto como modelo UAB e o profissional que efetivamente preenche a vaga e se dispõe a atuar como tal. Por isso, ressaltamos a importância de superar o discurso das atribuições e perfil para assumirmos o desafio de delinear a profissionalidade docente desse professor que atua na EAD, destacadamente como o responsável em mediar pedagogicamente as situações de ensino-aprendizagem e que acaba por suplantar esta previsão inicial ao reconhecer-se como sujeito com potencialidades que estão para além dessa perspectiva inicial.

Paralelamente, registramos a possibilidades de outros e novos estudos quando na observância aos textos jurídicos normativos referentes a EAD. Embora não se componha como objetivo nessa pesquisa, visualizamos uma continuidade dos estudos referentes ao trato dado ao professor tutor no Sistema UAB, dessa vez, com base na ampla área de conhecimento que é a Linguística, especificamente na Análise do Discurso (AD) francesa, com base nos estudos de Michel Pêcheux, utilizando-se amplamente do conjunto de textos de gênero jurídico referentes à EAD, como corpus de análise, por considerar que o conjunto de leis, decretos e resoluções que fazem referência ao professor tutor são densamente carregados de expedientes de

representantes institucionais, e pelo diretor de EAD da Capes. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2013.

linguagem que, ainda que não seja a pretensão, compõem um conjunto de (des)caracterizações desse professor.

Nesse sentido, Pêcheux (1988, p.187), salienta a relevância de uma análise com vistas às condições de produção e às formações ideológicas explícitas ou silenciadas nesse processo, e traz:

> As palavras, expressões proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas, [...] nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1988, p.70)

Portanto, entendendo AD como "[...] uma política de leitura, uma reflexão teórica na articulação entre o linguístico, o histórico e o social" (FLORÊNCIO et al., 2009, p.73), na perspectiva pecheuxtiana, os textos mencionados podem ser analisados a partir dessa teoria do discurso de linha francesa, elegendo, a princípio, como categorias de análise o dito, o não-dito e o silenciado.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

_____. **Censo EAD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2009. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

ADELA, R. M. El papel del tutor em línea en la consolidacíon de las Comunidades de Aprendizaje Virtuales. **Revista Congreso Iberoamericano de Aprendizaje mediado por laTecnología UNAM-Z**, 2012, p. 791-797.

AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.

ALAGOAS. **Decreto Estadual nº 37.067/1996**. Maceió: Governo do Estado, 1996.

_____.**Edital SEE nº 09/2012, de 18 de julho de 2012**. Disponível em: <http://www.copeve.ufal.br/index.php?opcao=concurso&idConcurso=141>. Acesso em: 23 jan. 2013.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALTAREJOS, F.; NAVAL, C. Virtualidade Formativa dos Direitos Humanos: a Educação Cívica. **Revista Española de Pedagogia**, n. 211, p. 523-524, 1998.

ALTEY, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A profissionalização dos formadores de professores: realidade ou fantasia? In: _____ (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 235

ALTHAUS, M. **O ensino na sala de aula:** a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente. Disponível em: <http://www.maiza.com.br/adm/producao/28.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

ALVARES, M.; BISQUERRA, Alzira. **Manual de orientación y tutoría**. Barcelona: Práxis, 1998.

AMARO, R. Tutoria a distância: construção de uma proposta pedagógica no curso de licenciatura em educação física a distância. **ESUD 2012** – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife, 19-21 de ago. 2012 – Unirede.

ANDRADE, J. B. A mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem. In: SANTOS, Gilberto L.; ANDRADE, Jaqueline B. (Org.). **Virtualizando a escola:** migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Líber, 2010, p.43-79.

ANDRADE, A. F. Relações entre tutores no curso de administração pública da UEMA: formação de uma grande equipe. **ESUD 2012 –** IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife/PE, 19-21 de ago. 2012 – Unirede.

ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da prática escolar***.* Campinas: Papirus, 2009.

ARCHER, M. S. **Realist Social Theory:** the morphogenetic approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ASSIS, A. S. Didática. O ensino na licenciatura e as tecnologias da informação e comunicação. In: ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. (Org.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 51-60.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo***.* São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BELLONI, M. C. **Educação a distância***.* Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. C. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 78, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008>. Acesso em: 15 jun. 2012.

BENTES, R. F. A avaliação do tutor. In: LITTO, Fredic M.; FORMIGA, Manuel M. M. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte*.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 166-170

BERGE, Z. **The role ofthe Online Instructor/Facilitator***.* E-Moderators. 1995. Disponível em: <http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html>. Acesso em: 11 jul. 2014.

BERNAL, E. G. **La tutoría em la universidad colombiana:** etapas, procesos y reflexiones. Rhela. v. 7. 2005.

BLAT, J.; MARÍN, R. La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. **Estudio comparativo internacional**. Barcelona, Teide, 1980.

BONAN, I. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (1909-2009):** cem anos de história do ensino profissionalizante de Alagoas. –Maceió: Edufal, 2010.

BORTOLOZZO; A. R.;BARROS, G. C.; MOURA, L. M. Quem é e o que faz o professor-tutor. **Anais** do IX Congresso Nacional de Educação - Educere/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia/PUCPR*.* 2009, p. 6160-6171.

BOURDIEU, P. **O desencantamento do mundo:** estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA,M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 41/2002 de 24 de dezembro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 11 ago. 2014.

_____. **Lei n.º 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006a. Disponível em: <uab.capes.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. **Resolução FNDE/CD/ n.º 44**, de 2006b. Disponível em: <uab.capes.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. **Acordo de Cooperação Técnica nº199 de 8 de maio de 2008**. Disponível em: <www.tcu.gov.br/.../judoc%5CResol%5C20090123%5CRES2006-199.doc>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. **Ofício circular DED/CAPES nº 20/2011**,15 dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br -2/legislacao-ead/documentos/Oficio_Circular_20-20111dedcapes.pdf/view>. Acesso em: 16 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm, Acesso em: 22 de dez. 2014.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>**.** Acesso em: 23 dez 2014.

_____. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**, agosto de 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivo >. Acesso em: 2 out. 2012.

_____. **Resolução FNDE/CD/nº 26**, de 05/06/2009. Disponível em <uab.capes.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2012.

_____. **Portal CAPES**. MEC. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/sisuab >. Acesso em: 10 mar. 2014a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional. **Manual SGB** – Perfil Informante. Disponível em: <sgb.fnde.gov.br/sistema/manuais>. Acesso em: 10 mar. 2014b.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20/12/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014c.

_____.**Edital n.º 01/2005, de 16 de dez. 2005. Disponivel em:** http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf. Acesso em 23 jan. 2013

BRZEZINKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: _____ (Org.). **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 7-22.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Dialética professor-tutor- na educação on-line: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. **Anais...** III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Belo Horizonte, 29-31, out, 2009. Disponível em: <http://ufpe.br/nehte/hipertexo2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf> Acesso em 20 dez 2014

CAMARGO, P. L.; GUEDES, V. L. O papel do tutor, do currículo e dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) na educação a distância. **Anais...** 19ª CIAED – 2013, Salvador. 2013d.

CARDONA ANDÚJAR, J. **Formación y desarrollo profesional del docente em la sociedad del conocimiento***.* Madrid: Universitas, 2008. p. 447.

CARNEIRO, M.L.; TURCHIELO, L.B. Tutoria a distância e preparação do tutor. **ESUD 2012** – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife, 19-21 de ago. 2012 – Unirede.

CARR, W.; KEMMIS, S. Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CASTAÑEDA, M. M. O docente como facilitador de novos ambientes de aprendizagem. In: **Memórias do encontro nacional de instituições de educação superior sobre educação a distância**. Instituto Tecnológico de Celaya, 16 de junho de 1998.

CEBREIRO LÓPEZ, B. et al. (Coord.). TIC ponte entre as culturas. América Latina e Europa. Santiago de Compostela: Nino. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/edutec/>. Acesso em:

CERDAS, L.; OLIVEIRA E. A. A importância do professor tutor na EAD: a experiência do núcleo de educação a distância da Uniara/Araraquara. ESUD 2012 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife. **Anais...** 19-21 ago. 2012 – Unirede.

COBO, J.M. Educación ética y nuevasociedad mundial. **Revista de Educación**, número extraordinario dedicado a Educación y Globalización, p. 289-315, 2001.

CORDEIRO, T. S. A formação pedagógico-profissional do professor universitário segundo a voz do próprio professor: subsídios para um programa de formação continuada na UFPE. In: CORDEIRO, T. S.; MELO, M. M. **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.

CORDEIRO, T. S.; MELO, M. M. Formação continuada – uma construção epistemológica e pedagógica da/e na prática docente universitária no contexto da

UFPE. In: _____ **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.

CORREDOR, G. A.; ARRÁEZ, A. J.; CABEZAS, M .F. El papel de las tutorías virtuales em el ámbito universitario. I Congresso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. INNOVAGOGIA 2012. **Libro de Actas** 21, 22 y 23 de Noviembre de 2012, p. 1235-1241.

COSTA, S. A. **Saberes de professores tutores iniciantes:** a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina em análise. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau/FURB, Blumenau, 2012. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/351475_1_1.PDF>. Acesso em: 16 ago. 2014.

CRUZ NETO, O. et al. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. XII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Minas Gerais, 2002. **Anais...** p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://empreendetche.unisc.br>. Acesso em: 17 jul. 2013.

CUNHA, Maria I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____ **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 258-271, mai./ago. 2006

DIAS, Rosilâna A.; LEITE, Lígia S. **Educação a distância:** da legislação ao pedagógico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, nº 115, p. 139-154, mar.2002.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ENGLUND, T. Are professional teachers a goodthing? In: GOODSON, I. ; HARGREAVES, A. (Eds). **Teachers' Professional Lives.** London: Falmer, 1996.

ERAUT, M. **Developing professional know ledge and competence**. London: Routledge, 1994.

ETZIONE, Amitai. **Organizações modernas**. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

EVANS, L. Professionalism, professionality and the development of education professionals. **British Journal of Educational Studies**, n. 56, ano 1, p. 20-38, 2008.

FAINHOLC, B. Cómo formar al professorado para enseñar a distancia com compromisso. In: FAINHOLC, B. et al. **Formación del professorado para el nuevo siglo**. Aportes de la tecnologia educativa apropriada. Buenos aires: Lumen, 2000.

FERNADEZ ENGUITA, M. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 1, 1990.

FERRERES, V.S.; IMBERNÓN, F. **Formación y actualización para lafunción pedagógica**. Madrid: Síntesis, 1999.

FEUERSTEIN, R. et al. **The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability:** the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques. Jerusalem: The ICELP Press, 2002.

FICHMANN, Sílvia. **Tutoria ou formação?** Palestra proferida no 13º Ciead, Curitiba, 2007.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama et al*.* **Análise do discurso:** fundamentos & práticas. Maceió: Edufal, 2009.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredic, M.; FORMIGA, Manuel M. M. (Org.). **Educação a distância: o** estado da arte*.* 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2, p. 39-46.

FOX, C. J. What do weme an when wesay professionalism? A language usage analysis for public administration. **The American Review of Public Administration**, n. 22, ano 1, p. 1-17, 1992.

FRAUCHES, C. C.; FAGUNDES, G. M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior***.* 3. ed. atual. Brasília: ILAPE, 2012.

FREIDSON, E. **Professionalism Reborn:** Theory, Prophecy and Policy. Cambridge: Polity Press/ Association with Blackwell Publishers, 1994.

FREIDSON, E. **Professionalism:** The Third Logic. London: Polity Press, 2001.

FURLONG, J. et al. Teacher Education. **Transition.** Buckingham: Open University Press, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERVILLA, E. **Axiología educativa**. Granada: TAT, 1988.

GLEESON, D.; DAVIES, J.; WHEELER, E. On the making and taking of professionalism in the further education workplace. **British Journal of Sociology of Education**, n. 26, ano 4, p. 445-460, 2005.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO, SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, cap. 6, p. 119-148. 2000.

GOÑI ZABALA, J.M. **El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad:** competencias, tareas y evaluación, losejes del currículo universitário. Barcelona/ICE-UB, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación professional. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **La formación permanente del professorado em los países de la CEE.** Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori, 1993, p. 53-92.

GOMES, M. E. et al. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**, 1999, p.1-7. Disponível em: <www.tecnologiadeprojetos.com.br>. Acesso em: 17 jul. 2013.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GROSSI, M. G.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. M. O papel do tutor virtual na educação a distância. **Educação**, v. 38, n. 3, p.659-674, set./dez. 2013.

GRÜTZMANN, Thaís P.; DEL PINO, M.A. A comunicação e os saberes dos tutores em educação a distância. **Anais...** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

GUADALUPE, A. C. et al. El papel de las tutorías virtuales en el ámbito univertario. **Anais...** I congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y práxis educativa. Innovagogia 2012.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Teachers' professionallives: aspirations and actualities. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Eds.). **Teachers' Professional Lives**. London: Falmer, 1996.

HIPKINS, Rosemary. The nature of the key competencies. A Background Paper. **New Zealand Council for Educational Research**. Wellington. NZ, 2006.

HOLROYD, C. Are assessors professional? **Active Learning in Higher Education**, n. 1, ano 1, p. 28-44, 2000.

HOYLE, E. Professionality, professionalism and control in teaching. In: HOUGHTON, V. et al. (Eds.). **Management in Education:** the Management of Organisations and Individuals. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press, 1975.

HOYLE, E.; WALLACE, M. **Educational Leadership:** Ambiguity Professionals and Managerialism. London: Sage, 2005.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, E.; MAGERRY, J. (Orgs.). **World Yearbook os Education 1980:** professional development of teachers. London: Kogan Page, p. 42-54. 1980.

HUWS, U. A construção de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real. In ANTUNES, R.; BRAGA, R. (orgs.) **Infoproletários:** degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

IFAL. Depead. **Histórico**. Disponível em: <http://ead.cefet-al.br/index.php>. Acesso em: 9 set. 2009.

IFAL. **Edital nº. 1/2011/PROEN/Depead/UAB.** Disponível em: <http://ead.ifal.edu.br>. Acesso em: 18 out. 2012.

_____. **Histórico**. Disponível em: <http://www.cefet-al.br/index.php/historico>. Acesso em: 2 set. 2009.

_____. **Normas de organização didática**. Disponível em: <http://ifal.cefet-al.br/index.php>. Acesso em: 9 set. 2009.

_____. **Projeto político-pedagógico**. Disponível em: <http://ifal.cefet-al.br/index.php>. Acesso em: 9 set. 2009.

INEP. **Primeiros resultados**. Censo da Educação Superior 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 10 mar. 2014.

JAEGER, F. P.; ACCORSSI, A. **Tutoria em educação a distância**. Disponível em: <www2.abed.org.br/textos.asp>. Acesso em: 12 jun. 2008.

JOHNSON, T. J. **Professions and Power**. London: Macmillan, 1972.

JUSTE, K. A bomba relógio do Sistema UAB. **Revista EAD Tutor**, mar. 2011. Disponível em: <http://tutor.anated.org.br/_site/home/>. Acesso em: 18 jun. 2013.

KELTNER, J. W. **Mediation:** Toward a civilized system of dispute resolution. Annandale. Va.: Speech Communication Association, 1987.

LAWN, M. Being caught in schoolwork: the possibilities of research in teachers' work. In: CARR, W. (Ed.). **Quality in teaching:** arguments for a reflective profession. Lewes: Falmer Press, 1989.

LÁZARO. A. M. La función tutorial em la formación docente. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. 1997. Disponível em: <http://web.ua.es/es/ice/documentos/tutorial/material/ivjornada/la-funcion-tutorial.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do porto. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, D. B.; HONORATO, H. G. A educação a distância e a tutoria: múltiplos olhares. **Anais...** XI Congresso Nacional de Educação – Educere/II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE/ IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIPD/Cátedra Unesco. PUC, Curitiba, 23-26 ago. 2013.

LITTO, Fredic M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MAFALDA, R. et al. Análise de uma atividade interdisciplinar em educação a distância – percepções de uma tutoria. **Anais...** ESUD 2012 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife, 19-21 de ago. 2012 – Unirede.

MAFALDA, R. et al. Tutoria: teoria e prática na educação a distância. **Anais...** ESUD 2012 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife, 19-21 ago. 2012 – Unirede.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Lastareas del formador**. Málaga: Aljibe, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. De los medios a las practicas. **Cuadernos de comunicación y practicas sociales**, n. 1, p. 9-18, 1990.

MARTIN SERRANO, M. “Diseños para investigar la producción social de comunicación”. **Reis – Revista Española de Investigaciones Sociológicas,** n. 48, p. 79-90, 1989. Disponível em: <http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_048_05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MARQUES, E; RODRIGUES, C. O. A importância do tutor presencial na construção da aprendizagem do aluno no ensino à [sic] distância. **Anais... ESUD 2012** – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife, 19-21 de ago. 2012 – Unirede.

MASETTO, M. T; MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

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

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles et al. **Psicologia da educação virtual:** aprender a ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.118-135.

MCQUAIL, D. **Mass Communication Theory** (1st ed.). London: Sage, 1983.

MELO, M. M. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. O conhecimento didático sobre a docência universitária construído em Curso de Atualização Docente na UFPE: o que pensam os professores universitários? In: CORDEIRO, T. S.; MELO, M. M. **Formação pedagógica e docência do professor universitário:** um debate em construção. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.

MENDES GUIMENES, O. O fórum de apresentação no curso de formação de tutores CEAD/UFU: um panorama do perfil dos candidatos e sua interatividade a partir do SNAPP. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distância***,* v. 17, n. 2, p. 275-302, 2014.

MERCADO, L. P. Tutoria no Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje. In: _____. **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação***.* Maceió: Edufal, 2006, p. 143-174.

_____. **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007.

_____ et al. Formação de tutores do Curso Piloto de Administração a Distância da Universidade Aberta do Brasil. In: MERCADO, L. P. (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância***.* Maceió: Edufal, 2008, p. 95-115.

MILL, D. et al. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual*.* In: MILL et al. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: Edufscar, 2010, p. 13-22.

MILL, D. **Docência virtual:** uma visão crítica*.* São Paulo: Papirus, 2012a.

_____. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredic, M.; FORMIGA, Manuel M. M. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte*.* 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, v. 2, 2012b, p. 280 - 292

MIRANDA, N. P.; MELGAÇO, L. S. Saberes na formação docente do tutor a distância. **Anais...** XI Congresso Nacional de Educação – Educere/II Seminário Internacional de Representações Sociais – SIRSSE/IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra Unesco/PUCPR. Curitiba, 2013. p. 12248-12262, 2013.

MONTERO, L. A. **A construção do conhecimento do profissional docente**. Piaget: Portugal, 2001.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada*.* São Paulo: Cengage Learnig, 2010, p.147-172.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** sistemas de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: 2013, p. 178-210. [Versão on-line].

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

MORAL SANTAELLA, C. **Formación para la profesión docente:** nuevas metáforas para la formación del profesorado. Granada: FORCE, 1998.

MOREIRA, P. R. et al. Trabalho docente na educação a distância: o perfil do tutor nos cursos da UAB na UFMG. **Anais...**ESUD 2012 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife, 19-21 de ago. 2012 – Unirede.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2. sem. 1996.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa:** o debate orientado como técnica de investigação. **Anais...** XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto. Minas Gerais: 4 a 8 de novembro de 2002.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. **The Construction zone:** Working for Cognitive Change in School. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NIEMI, H. Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. In: TUOHOTIE, P.; GRIMMETT, P. (Eds.). **Professional growth and development:** direction, delivery and dilemmas. Tampere: Career Development Finland, 1996.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & A educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. Cidade do Porto: Porto, 1991. p. 9-32.

NUNES, V. B. O papel do tutor na educação a distância: como tem sido concebido pelas instituições de ensino? **Anais...** 19 CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013.

_____. O papel do tutor na educação a distância: o estado da arte. **Anais...** Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 11-13jun. 2013b, Unirede. 2013b.

_____. O papel do tutor na educação a distância: como tem sido concebido pelas instituições de ensino? **Anais...** 19ª CIAED – 2013, Salvador. 2013c.
NUNES, V. B.; NOBRE, I. A. O professor tutor em um curso a distância: avaliação, problemas e busca de soluções. **Anais...**19 CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2013. 2013.

OLIVEIRA, I. M. et al. O tutor do curso de licenciatura em química da UFMG: reflexões a partir de sua percepção. **Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia***,* v.16, p.133-154, 2013.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O instrutor online:** estratégias para a excelência profissional*.* Porto Alegre: Penso, 2013, p. 22-36.

PARAGUAÇU, F.; COSTA, C. J. S. A.; Lúcio, C.; LIMA, L. C. Proposição de uma Arquitetura de um Sistema de Avaliação de Tutores On-line baseada na Interação Colaborativa. In: **Anais...** Congresso Brasileiro de Ensino Superior A Distância, 5, Gramado, 2008.

PAZ, C. R. et al. Monitoria online em educação a distância: o caso LED/UFSC. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012b. p. 329-346.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1988.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia C. R. Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, O. **A educação a distância em transição:** tendências e desafios. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2009.

PIMENTEL, F. S. **Interação on-line um desafio da tutoria**. Maceió: Edufal, 2013.

PINHEIRO, S. C.; PINHEIRO, J. C.; SOUSA, J. P. Percepções de tutores em ciências biológicas: reflexões de professores-tutores sobre a experiência de ação-formação. **Anais...** ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 11-13jun. 2013, Unirede. 2013.

PRETI, O. **O estado da arte sobre "tutoria": modelos e teorias em construção**. 2003. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/tutoria_estado_arte.pdf>. Acesso em 25 dez 2014.

_____. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. In: ORESTES, P. (Org.). **Educação a distância:** sobre discursos e práticas*.* Brasília: Líber, 2005, (p.50-68).

RAMOS, K. M. Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re)construção. **Ensino Em-Revista Uberlândia**, v.17, n. 2, p. 561-578, jul./dez. 2010.

RAMOS, M. S. Qualidade da tutoria e a formação do tutor: os efeitos desses aspectos em cursos a distância. **Anais...** ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA, 11-13jun. 2013, Unirede.

_____. Questionando o saber refletindo sobre o fazer: inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 463-481, jul./dez. 2011.

_____. Resenhas. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 49, p. 223-226, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, Ormeniza M. Por que investir em pesquisa qualitativa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 197, p. 109-115, jan./abr. 2000.

RODRIGUES, C. **Tutores de programa de EAD do MEC reclamam de bolsa de R$ 765 e de falta de vínculo empregatício***.* Disponível em: <www.educacao.uol.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2012.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. C. et al. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009

ROSENAU, Luciana S.; PACHECO, Marinez M.; ROSENAU, Nanderson R. Perspectivas das tecnologias de comunicação digital na educação a distância: tutoria em educação física. **Anais...** XI Congresso Nacional de Educação – Educere/II Seminário Internacional de Representações Sociais – SIRSSE/IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra Unesco/PUCPR. Curitiba, 2013. (p. 5389-5401).

SÁNCHEZ LISSEN, E. Factores condicionantes em la elección de la carrera de Magisterio. Tesis (Doctoral)– Universidad de Sevilla, 2009.

SANTOS, H. C.; FERNANDES, D. L.; SANTOS, K. L. A dimensão acadêmica e científica da função do tutor: uso de ferramentas e trilhas de superação. **Anais...** ESUD 2012 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Recife, 19-21 ago. 2012, Unirede. 2012.

SANTOS, L. M.; MENDES, M.C. Tutoria em ead: em busca de uma prática afetiva e efetiva do aprendizado. **Anais...**19ª CIAED – 2013, Salvador.

SCHELMMER, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 30-47.

SCHULMEYER, Alejandra. Estado atual da avaliação docente em treze países da América Latina. Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas perspectivas”. LLECE- UNESCO/OREALC. Brasília. **Anais**… 2002.

SERÓN, A.G. Enseñanza y sociedade. El conocimiento sociológico de la educación. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, n. 103, p. 271-272, 2003.

SERVO, Maria L. S.; ARAÚJO, Priscila O. Grupo focal em pesquisa social. **Espaço Acadêmico**, nº. 137, p. 7-15, out. 20.

SILVA, R. M.; BORBA, S. I.. A reflexão do tutor online sobre seu papel no curso de Pedagogia da EAD/UAB/UFAL. In: PIMENTEL, F. S.; VIDAL, O. F.; BORBA, S. I. (Org.). **Sob o olhar da tutoria***.* Maceio: Edufal, 2013.

SILVA, E. M. **O que é o NEAD?** Ufal/CEDU. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=gagv7hFUl5A>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SILVA, Maria V.; SANTOS, Letícia M. Saberes necessários para atuação em EAD: da tutoria à coordenação de curso. In: SANTOS, Letícia M. **Estratégias de ensino e aprendizagem em EAD:** tendências e práticas atuais. Salvador: Fast Design, 2012. v. 3, p.13-25.

SILVA, M. Formação de professores para docência *online*: uma experiência de pesquisa *online* com programas de pós-graduação. In: _____. **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012a, p.11-28.

_____. Criar e professorar um curso *online:* relato de experiência. In: _____. **Educação online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa*.* São Paulo: Loyola, 2012b, p. 53-76.

SOUSA, M.G. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da tutoria presencial nos cursos de graduação em ciências da natureza e exatas da universidade estadual do Piauí – UESPI. **Anais...**ESUD 2012 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Recife, 19-21 ago. 2012 – Unirede..

SOUZA, C. A. et al. **Tutoria na educação a distância**. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2004>. Acesso em: 17 mar. 2014.

TARCIA, Rita M.; CABRAL, Ana L. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, Fredic, M.; FORMIGA, Manuel M. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2., p. 148-154.

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**, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. (Org.). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 109-132.

TRACTENBERG, L.; TRACTENBERG, R. Seis competências essenciais da docência online independente. **Anais...** Congresso Internacional de Educação a Distância, 2007, Curitiba. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218pm.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013

TRACTENBERG, L. et al. A docência on-line independente. In: LITTO, Fredic, M.; FORMIGA, Manuel M. (Org.). **Educação a distância:** o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2., p.258-264.

TROMAN, G. The riseofthe new professionals? The restructuring of primary teachers work and professionalism. **British Journal of Sociology of Education**, n. 17, ano 4, p. 473-487, 1996.

UNIPAC/GTRIC. **Metodologia ou tecnologia?** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>. Acesso em: 18 jun. 2013.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). **Educação a distância:** desafios contemporâneos. São Paulo: Edufscar, 2010. p. 25-42.

VILLALOBOS, Y. G. **La tutoria virtual**: que haceres para el buen desempeño. Costa Rica: Edutec, 2013. p. 1-16.

VIRGÍNIO, N. A.; NÓBREGA, Maria M. Técnica de grupo focal: caracterizando a estratégia. **Artigos de revisão**. Paraíba: Facene/Famene, 2012. p. 75-82.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIDUSCHAT. I. **O papel da tutoria na EAD:** organizar e dirigir situações de aprendizagem, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC43.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

ZABALZA, M. A. **Competencias didácticas del profesora do universitário:** diseño curricular em la universidad. Madrid: Narcea, 2003.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA GRUPO FOCAL DE COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES-TUTORES IFAL/UFAL

I – Pesquisadores responsáveis:

Momento I – Aplicação da Sessão Oral

Mediador: Ednaldo Farias Gomes

Relatora/Observadora: Cynthya Mayryelle Ferreira de Assis

Operador de gravação: técnico contratado e responsável pelo manuseio do equipamento nos momentos de gravação e produção da mídia analisada. Fica também a critério desse profissional a entrega do material disponibilizado em mídia digital pronto para ser transcrito e digitado.

Momento II – Transcrição

Transcritor/Digitador: Ednaldo Farias Gomes

II – Público-alvo: professores-tutores que tenham participado de cursos de habilitação/formação de tutores e que estejam em plena atuação nos cursos de licenciatura do IFAL e no curso de Pedagogia/UFAL na modalidade a distância e indicados pelas respectivas Coordenações de Tutoria. Todo GF será composto de dez professores-tutores, cada um, convidados previamente.

Para garantir a presença dos professores-tutores convidados tomaremos duas iniciativas: (1) confirmar anteriormente sua participação na sessão e (2) convidar 20% a mais do número de participantes previsto (dois professores-tutores) para as situações de ausências inadvertidas.

III – Objetivo: promover o debate conduzido e intencional entre os professores-tutores IFAL/UFAL estimulado por questões-chave com vistas a investigar os descritores da profissionalidade docente desses sujeitos.

IV – Data/Local: as datas e horário das sessões orais serão agendadas junto às Coordenações de Tutoria das Instituições. As sessões realizar-se-ão nas dependências IFAL/UFAL, com a anuência dos setores responsáveis, parceiros de atividade (Coordenações de tutoria e Coordenações de Curso) mediante reserva.

V – Quantidade de Sessões: serão conduzidas quatro sessões diferentes, divididas igualmente entre IFAL/UFAL. O Roteiro de Debate será preservado, optando pela modificação dos membros participantes do grupo focal tendo, dessa forma, um grupo específico para cada sessão.

VI – Tempo de duração: cada turno terá 1h30min contadas do momento inicial de apresentação até o encerramento da sessão oral. As atividades posteriores de transcrição e digitação serão feitas, preferencialmente, no intervalo entre as sessões de modo a não acumular transcrições de grupos/datas diferentes.

VII – Material utilizado:

Quantidade	Descrição
2	Laptops pessoais
1	Aparelho de projeção
1	Tela de projeção
1	Máquina filmadora
quantidade/necessária	Material de expediente

VIII – Regras de execução:

a) Uma pessoa deve falar de cada vez;
b) Evitar conversas paralelas;
c) Evitar que algum participante domine e/ou centralize a discussão;
d) Promover e oportunizar a fala de todos os participantes para que possam apresentar suas impressões referentes aos temas em tela.

IX – Roteiro de debate:

1. Em um dos encontros de coordenadores UAB houve a seguinte explanação: "O tutor presencial é o braço operacional da Instituição no polo [...]". Como você se sente em relação a essa afirmativa? (Verificar como e se o professor- tutor é legitimado enquanto um profissional que representa a instituição)

1.

	Percebe-se como um representante da instituição no polo?
	Tem a autonomia e controle de tomar decisões, no âmbito do curso ao qual está vinculado, em nome da Instituição?
	Operacionaliza o funcionamento das aulas presenciais no polo detendo-se em providenciar o adequado funcionamento de equipamentos, reserva de recursos e salas específicas e materiais disponíveis no polo para a consecução das aulas?
	Elabora instrumentos regulares de acompanhamento dos alunos no polo no que diz respeito à aprovação/reprovação, trancamento, evasão e desistências?

2. Você se sente professor atuando no cotidiano de sua tutoria? (Verificar como o professor-tutor utiliza o saber específico de sua área de formação e os saberes pedagógicos para exercer a tutoria e como se constroem as especificidades de atuação)

	Tem oportunidades de mobilizar junto aos alunos os saberes conteudinais e educacionais de sua formação?
	Acompanha o aluno no acesso ao AVA no intuito de dirimir eventuais dificuldades quanto ao entendimento de suas ferramentas?
	Estabelece a ligação entre o saber-aluno, aluno-professor conteudista e aluno-instituição?
	Debate com os alunos a respeito de dúvidas ou questionamentos relativos às atividades das unidades curriculares em curso, acompanhando sua elaboração?
	Orienta e participa ativamente de visitas técnicas, aulas de campo ou aulas de laboratório?
	Coordena/aplica e corrige atividades avaliativas?
	Planeja os momentos de aula?
	Elabora, seleciona e define os conteúdos e atividades que formarão a oferta da disciplina?
	Assume a regência das aulas?
	Trabalha como investigador na proposição de construção de conhecimento?

3. Segundo definição da CAPES, disponível em:<www.uab.capes.gov.br>, acesso em: 17 jul. 2013:"O polo de apoio presencial também pode ser entendido como 'local de encontro' onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. Com base nessa afirmativa e em suas experiências, como você percebe sua atuação no polo ou no AVA? (Verificar o sentimento de pertença a um corpo coletivo)

	Mantém contato regular e frequente com a coordenação de polo, de tutoria e coordenação de curso?
	Está constantemente atuando no polo e/ou AVA?
	Procura tomar decisões em conjunto?
	Participa ou promove reuniões com demais tutores e professores?
	Troca experiências com seus pares?
	Sabe da rotina de funcionamento do polo e/ou do AVA?

X – Ações:

a) Escolher um dos participantes;

b) Contatar previamente os professores-tutores convidando-os a tomar parte nas sessões;

c) Apresentar dos participantes;

d) Coletar os consentimentos escritos dos sujeitos participantes da pesquisa;

e) Estabelecer um ambiente informal e descontraído, deixando o grupo à vontade para que possa se expressar sem nenhuma restrição;

f) Explicar a técnica de GF, destacando sua relevância, seus objetivos, características, finalidades e estratégias;

g) Esclarecer as regras de execução e reafirmá-las sempre e se for necessário;

h) Apresentar gradativamente das questões motivadoras aos participantes;

i) Explorar ao máximo as questões-chave;

j) Mediar as discussões estabelecidas entre os professores-tutores promovendo ao máximo a fala dos presentes na perspectiva de se aproximar do esgotamento dos temas lançados à análise;

k) Evitar digressões desnecessárias;

l) Anotar as ocorrências registradas na execução da sessão;

m) Gravar toda a sessão; e

n) Transcrever e digitar as sessões grupais.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE DEBATE PARA A SESSÃO ORAL DOS GRUPOS FOCAIS IFAL/UFAL

1. Em um dos encontros de coordenadores UAB houve a seguinte explanação: "O tutor presencial é o braço operacional da Instituição no polo [...]". Como você se sente em relação a essa afirmativa? (Verificar como e se o professor-tutor é legitimado enquanto um profissional que representa a instituição)

	Percebe-se como um representante da instituição no polo?
	Tem a autonomia de tomar decisões, no âmbito do curso ao qual está vinculado, em nome da Instituição?
	Operacionaliza o funcionamento das aulas presenciais no polo detendo-se em providenciar o adequado funcionamento de equipamentos, reserva de recursos e salas específicas e materiais disponíveis no polo para a consecução das aulas?
	Elabora instrumentos regulares de acompanhamento dos alunos no polo no que diz respeito à aprovação/reprovação, trancamento, evasão e desistências?

2. Você se sente professor atuando no cotidiano de sua tutoria? (Verificar como o professor-tutor utiliza o saber específico de sua área de formação e os saberes pedagógicos para exercer a tutoria e como se constroem as especificidades de atuação)

	Tem oportunidades de mobilizar junto aos alunos os saberes conteudinais e educacionais de sua formação?
	Acompanha o aluno no acesso ao AVA no intuito de dirimir eventuais dificuldades quanto ao entendimento de suas ferramentas?
	Estabelece a ligação entre o saber-aluno, aluno-professor conteudista e aluno-instituição?
	Debate com os alunos a respeito de dúvidas ou questionamentos relativos às atividades das unidades curriculares em curso, acompanhando sua elaboração?
	Orienta e participa ativamente de visitas técnicas, aulas de campo ou aulas de laboratório?
	Coordena/aplica e corrige atividades avaliativas?
	Planeja os momentos de aula?
	Elabora, seleciona e define os conteúdos e atividades que formarão a oferta da disciplina?
	Assume a regência das aulas?
	Trabalha como investigador na proposição de construção de conhecimento?

3. Segundo definição da CAPES, disponível em www.uab.capes.gov.br. Acesso em 17 jul. 2013, *O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais*. Como base nessa afirmativa e em suas experiências, como você percebe sua atuação no polo ou no AVA? (Verificar o sentimento de pertença a um corpo coletivo)

	Mantém contato regular e frequente com a coordenação de polo, de tutoria e coordenação de curso?
	Está constantemente atuando no polo e/ou AVA?
	Procura tomar decisões em conjunto?
	Participa ou promove reuniões com demais tutores e professores?
	Troca experiências com seus pares?
	Sabe da rotina de funcionamento do polo e/ou do AVA?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa A profissionalidade do tutor na docência online na perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente, que tem como objetivo investigar os descritores de profissionalidade docente do professor-tutor no IFAL/UFAL.

Por intermédio deste Termo são-lhe garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre o andamento da Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre seus dados pessoais como nome, apelido, data de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à sua identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador responsável por esta Pesquisa.”

Maceió – AL, _____ de _____ de 201__.

Participante:_____
_____
Endereço:_____
____
Telefone fixo: ( ) _____ Celular: ( )
_____
E-
mail:_____
_

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

Esta entrevista é parte componente da pesquisa de doutorado A profissionalidade do tutor na docência online na perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente, vinculada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e poderá ser utilizada para fins de análise e interpretação das informações registradas em seus itens.

1. Quanto à idade, você está entre:

a) ( ) 20 - 25 anos;
b) ( ) 25 - 30 anos;
c) ( ) 30 - 35 anos;
d) ( ) 35 - 40 anos ;
e) ( ) 40 - 45 anos;
f) ( ) 45 - 50 anos;
g) ( ) 50 - 55 anos;
h) ( ) 55 - 60 anos;
i) ( ) Outra: _____.

2. A que gênero você pertence:

a) ( ) Masculino;
b) ( ) Feminino;
c) ( ) Outro: _____.

3. No que diz respeito à sua formação acadêmica, você:

3.1.É graduado ou aluno de graduação? (**Caso assinale "não" para a pergunta, prossiga o questionário a partir do item 3.4.**).

a) ( ) Sim;

b) ( ) Não.

3.2. Tipo de curso de graduação:

a) ( ) Licenciatura;

b) ( ) Bacharelado;

c) ( ) Tecnologia.

Qual o curso?_____

Concluído? ( ) Sim; ( ) Não.

3.3. É pós-graduado ou aluno de algum programa de pós-graduação? ( ) Sim; ( ) Não.

Caso afirmativo, especifique:
a) ( ) Especialista;
Concluído?( ) Sim; ( ) Não.
b) ( ) Mestre;
Concluído?( ) Sim; ( ) Não.
c) ( ) Doutor;
Concluído?( ) Sim; ( ) Não ( )

Qual a área de concentração de sua pós-graduação mais recente?_____

Caso complete, qual o ano de conclusão de sua formação pós-graduada mais recente?_____

3.4. Participou de curso de capacitação, treinamento, atualização ou habilitação em tutoria? ( ) Sim; ( ) Não.

4. Quanto à sua atuação profissional

4.1. Em quantas instituições diferentes atuou como docente no último ano?
a) ( ) Nenhuma;
b) ( ) 1;
c) ( ) 2;
d) ( ) 3;
e) ( ) 4;
f) ( ) Mais de 4 instituições.

4.2. Qual sua carga horária semanal de atividade?
a) ( ) Menos de 10h;
b) ( ) 10 - 20h;
c) ( ) 20 - 30h;
d) ( ) 30 - 40h;
e) ( ) Mais de 40h.
4.3. Atua como docente na educação presencial? ( ) Sim ( ) Não.
Caso afirmativo, há quanto tempo?
a) ( ) Menos de 1 ano;
b) ( ) 1 - 4 anos;

c) ( ) 4 - 7 anos;
d) ( ) 7 - 10 anos;
e) ( ) 10 - 13 anos;
f) ( ) 13 - 16 anos;
g) ( ) 16 - 19 anos;
h) ( ) 19 - 21 anos;
i) ( ) 21 - 24 anos;
j) ( ) Mais de 24 anos.

4.4. Atua como docente na educação a distância? ( ) Sim ( ) Não
Caso afirmativo, há quanto tempo?
a) ( ) Menos de 1 ano;
b) ( ) 1 - 4 anos;
c) ( ) 4 - 7 anos;
d) ( ) 7 - 10 anos;
e) ( ) Mais de 10 anos.

4.5. Há compatibilidades entre sua atuação profissional nas modalidades a distância e presencial? ( ) Sim; ( ) Não.

4.6. Sua atividade como tutor está de acordo com sua formação acadêmica/vaga para a qual foi selecionado? ( ) Sim; ( ) Não.

4.7. Possui outra(s) atividade(s) remunerada(s) diferente(s) da docência? Sim ( ); Não ( ).
Se sim, especifique_____

4.8. Que sugestões você daria para o exercício de seu papel de tutor na instituição em que trabalha?

_____
_____
_____

5. Alguns comentários, dados ou informações que julgue relevantes quanto aos itens considerados nesse questionário?

_____
_____

---

6. Você estaria disponível para uma entrevista, se necessário, para aprofundarmos essas questões? Sim ( ) Não ( )

Nome (primeiro nome, apelido ou pseudônimo, se preferir): _____

E-mail:_____ Telefones para contato:_____

Data do preenchimento do questionário: ___/___/_____

ANEXO A – DECRETO Nº 7.566 DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Senado Federal
Secretaria de Informação Legislativa
Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909

Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo techinico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito. Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funccionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes.

Paragrapho único. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando á medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem. Art. 3°O curso de officiaes durará o tempo que for marcado no respectivo programma, approvado pelo ministro sendo o regimen da escola o de externato, funccionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde.

Art. 4º Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de officiaes quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1° O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800$ annuaes.

§ 2° O escripturario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000$ e o ultimo 1:800$ annuaes.

§ 3° Os mestres de officiaes serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º As Escolas de Aprendizes Artifices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato

molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

§ 1° A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2° A prova de ser candidato destituido de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do requereu á matricula.

Art. 7º A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officio, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizes Artifices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio para alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio o que aprenderem.

Art. 9º Os cursos nocturnos, primario e de desenho, ficarão a cargo do director da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1° Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2° Semestralmente o director dará balaço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo á Caixa Economica ou Colectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas na escola, para o julgamento do gráo de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A commissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funccionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accôrdo com os mestres das officinas, e submettidos á approvação do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizes Artifices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização dos Escolas de Aprendizes Artifices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88° da Independencia e 21° da Republica.
NILO PEÇANHA
A. Candido Rodrigues

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 26/09/1909.

ANEXO B – DECRETO 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

~~IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.~~

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

~~Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.~~

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.(Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.

~~Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.~~

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

CAPÍTULO II
DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I
Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;

IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;

X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;

XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;

XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;

XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;

XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;

XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;

XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;

XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;

XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campusda nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 6º Os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação. (Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013)

Seção II
Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III
Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinqüenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV
Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores. (Regulamento)

~~§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.~~

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. (Redação dada pela Lei nº 12.772, de 2012)

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. (Regulamento)

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente. (Regulamento)

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO II-A
(Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)
DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da instituição. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

CAPÍTULO III
DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

..... " (NR)

"Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... " (NR)

"Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... " (NR)

"Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... " (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008.

ANEXO C – DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005

CÂMARA DOS DEPUTADOS
Centro de Documentação e Informação

DECRETO Nº 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8°, § 1°, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como 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.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto; .

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e
e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;

II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;

III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e

IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distancia.

CAPÍTULO II
DO CREDENCIAMENTO DE INSTRUÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

I - especialização;

II - mestrado;

III - doutorado; e

IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

§ 1º O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004.*(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados. *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação *in loco*. *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 5º No caso do pedido de aditamento visando ao funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o valor da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação *lato sensu* . *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretenderem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os pólos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos. *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

I - educação de jovens e adultos;

II - educação especial; e

III - educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1º e 2º.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico- financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;

III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;

IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas cosignatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; *(Alínea com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

§ 1º O pedido de credenciamento da instituição para educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade. *(Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 2º O credenciamento para educação a distância que tenha por base curso de pós-graduação *lato sensu* ficará limitado a esse nível. *(Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 3º A instituição credenciada exclusivamente para a oferta de pós-graduação lato sensu a distância poderá requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de

aditamento ao ato de credenciamento. *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de freqüência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. *("Caput" do artigo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada a transferência de cursos para outra instituição. *(Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

§ 3º Os pedidos de credenciamento e recredenciamento para educação a distância observarão a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. *(Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

Art. 15. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação. *("Caput" do artigo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância oferecidos por instituições integrantes dos sistemas estaduais devem tramitar perante os órgãos estaduais competentes, a quem caberá a respectiva supervisão. *(Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 2º Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizados em pólos de apoio presencial fora do Estado sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas autoridades competentes do sistema federal. *(Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

§ 3º A oferta de curso reconhecido na modalidade presencial, ainda que análogo ao curso a distância proposto, não dispensa a instituição do requerimento específico de

autorização, quando for o caso, e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competente. *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1º A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a Lei nº 10.861, de 2004, ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2º As determinações de que trata o *caput* são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO III
DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO IV
DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º Os cursos ou programas criados conforme o *caput* somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2º Os atos mencionados no *caput* deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1º Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2º Os cursos ou programas das instituições citadas no *caput* que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1º do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no *caput*, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO V
DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no *caput* serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu. (Parágrafo com redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

CAPÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a

formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

a) plano de desenvolvimento institucional;

b) plano de desenvolvimento escolar; ou

c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;

b) seleção e capacitação dos professores e tutores;

c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;

d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do *caput* contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1º Os exames citados no *caput* serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2º Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no *caput*.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o *caput* serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1º Os documentos a que se refere o *caput* também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2º Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

Art. 34. *(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 19/12/2007)*

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO D – DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.

Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

DECRETA:

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

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de junho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 9.6.2006

ANEXO E – LEI Nº 11.273/2006

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)

§ 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que:

I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ou (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no caput deste artigo.

§ 2º A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos será de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa.

§ 3º É vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa nos programas de que trata esta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)

§ 4º Adicionalmente, poderão ser concedidas bolsas a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em programas de formação profissional inicial e continuada, na forma do art. 2º desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)

Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:

I - até o valor de R$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;

II - até o valor de R$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores

matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;

III - até o valor de R$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado; e (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)

IV - até o valor de R$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

§ 1º (Revogado pela Lei nº 12.349, de 2010)

§ 2º A concessão das bolsas de estudo de que trata esta Lei para professores estaduais e municipais ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

Art. 3º As bolsas de que trata o art. 2º desta Lei serão concedidas diretamente ao beneficiário, por meio de crédito bancário, nos termos de normas expedidas pelas respectivas instituições concedentes, e mediante a celebração de termo de compromisso em que constem os correspondentes direitos e obrigações. (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)

Art. 4º As despesas com a execução das ações previstas nesta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao FNDE e à Capes, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual. (Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009)

Art. 5º Serão de acesso público permanente os critérios de seleção e de execução do programa, bem como a relação dos beneficiários e dos respectivos valores das bolsas previstas nesta Lei.

Art. 6º O Poder Executivo regulamentará:

I - os direitos e obrigações dos beneficiários das bolsas;

II - as normas para renovação e cancelamento dos benefícios;

III - a periodicidade mensal para recebimento das bolsas;

IV - o quantitativo, os valores e a duração das bolsas, de acordo com o curso ou projeto em cada programa;

V - a avaliação das instituições educacionais responsáveis pelos cursos;

VI - a avaliação dos bolsistas; e

VII - a avaliação dos cursos e tutorias.

Art. 7º Os valores de que trata o art. 2º desta Lei deverão ser anualmente atualizados mediante ato do Poder Executivo, observadas as dotações orçamentárias existentes.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

ANEXO F – RESOLUÇÃO/FNDE/CD/ Nº 44, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO Nº 44, DE 5 DE SETEMBRO DE 2012

Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal de 1988 - art. 208;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996;
Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003;
Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004;
Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010;
Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011;
Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011;
Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007;
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010;
Decreto nº 7.507, de 27 de junho de 2011;
Resolução CD/FNDE nº 2, de 18 de janeiro de 2012.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 7º, § 1º, da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e pelos arts. 4º, § 2º, e 14 do Anexo I do Decreto nº 7.691, de 2 de março de 2012, publicado no D.O.U. de 6 de março de 2012, e pelos arts. 3º, inciso I, alíneas "a" e "b"; 5º, caput; e 6º, inciso VI, do Anexo da Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2003, publicada no D.O.U. de 2 de outubro de 2003, neste ato representado conforme deliberado na Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo do FNDE realizada no dia 31 de maio de 2012.

CONSIDERANDO que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, garante o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias;

CONSIDERANDO a necessidade de garantir a oferta de atendimento educacional para jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, de acordo com as condições de efetiva participação dessas pessoas em turmas de alfabetização;

CONSIDERANDO que a taxa de analfabetismo na população brasileira de 15 anos ou mais de idade é 9,6% e corresponde a aproximadamente 13,9 milhões de pessoas (IBGE, 2010);

CONSIDERANDO que o Programa Brasil Alfabetizado faz parte das ações do Plano Brasil sem Miséria, no tocante à expansão e qualidade dos serviços públicos ofertados às pessoas em situação de extrema pobreza;

CONSIDERANDO a necessidade de promover a continuidade de estudos das pessoas com 15 anos ou mais egressas do Programa Brasil Alfabetizado;

CONSIDERANDO a necessidade de ampliar o acesso à Educação de Jovens e Adultos, priorizando as pessoas privadas de liberdade e as populações do campo e quilombola;

CONSIDERANDO a necessidade de desenvolver ações integradas entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para garantir aos jovens e adultos o acesso e a permanência no ensino fundamental integrado com a qualificação profissional;

CONSIDERANDO a transversalidade e a intersetorialidade no atendimento educacional para jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados implicam numa maior articulação das políticas sociais dos Governos Federal, Estadual e Municipal; e

CONSIDERANDO a diversidade regional, cultural, étnicoracial, de gênero, geracional, física, sensorial e intelectual, que implicam condições específicas para o atendimento às pessoas não alfabetizadas, resolve "Ad Referendum"

Art. 1º Estabelecer orientações, critérios e procedimentos para:

I - a transferência direta de recursos financeiros suplementares destinados pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) aos estados, Distrito Federal e municípios que aderirem ao PBA no exercício de 2012, visando a apoiar ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos;

II - a execução dos recursos transferidos e sua prestação de contas;

III - o pagamento de bolsas a voluntários alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e alfabetizadores- coordenadores de turma que atuam no processo de aprendizagem, conforme § 5º do art. 5º do Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007.

Parágrafo único. As ações decorrentes das transferências de recursos financeiros do PBA regulamentadas por esta resolução não substituem as obrigações legais dos entes federados quanto à oferta de ensino fundamental e de educação de jovens, adultos e idosos. Os recursos transferidos constituem apoio suplementar aos esforços e ações realizadas, pelos estados, Distrito Federal e municípios.

Art. 2º São objetivos do Programa Brasil Alfabetizado:

I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil;

II - contribuir para a universalização da alfabetização e do ensino fundamental de jovens, adultos e idosos; e

III - contribuir para a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;

Art. 3º São beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado:

I - jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, doravante denominados alfabetizandos;

II - voluntários alfabetizadores;

III - voluntários tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que atuarão em turmas com pessoas com surdez ou com deficiência auditiva, usuárias de Libras;

IV - voluntários alfabetizadores-coordenadores de turmas.

Art. 4º São agentes do Programa Brasil Alfabetizado:

I - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), órgão do Ministério da Educação responsável por formular políticas que fomentem ações voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos, bem como à continuidade da escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA);

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), autarquia vinculada ao Ministério da Educação responsável pela execução de políticas educacionais mediante o financiamento de programas e projetos e o pagamento de bolsas de incentivo;

III - os estados, o Distrito Federal e os municípios, doravante denominados entes executores (EEx), órgãos responsáveis pela execução das ações previstas nesta resolução, destinadas à consecução plena dos objetivos do Programa;

IV - a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), órgão de caráter consultivo, responsável por assessorar a formulação e a implementação das políticas nacionais e por acompanhar as ações do Programa Brasil Alfabetizado.

Art. 5º Aos agentes do Programa Brasil Alfabetizado cabem as seguintes responsabilidades:

I - à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC):

a) analisar o Plano Plurianual de Alfabetização (Ppalfa) encaminhado pelo EEx por meio do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), disponível pela internet no endereço http://brasilalfabetizado.fnde. gov.br, aprovando-o ou sugerindo alterações, assim como pronunciar- se sobre revisão do mesmo;

b) coordenar, acompanhar e avaliar a implementação das ações do Programa pelos EEx, por intermédio do SBA e de outros instrumentos que considerar apropriados para o acompanhamento e a avaliação da consecução dos objetivos do Programa;

c) prestar apoio técnico-pedagógico a estados, Distrito Federal e municípios para a execução das ações do Programa, bem como orientá-los na operação correta do SBA e do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB);

d) calcular o montante de recursos financeiros a ser repassado a cada EEx, de acordo com a fórmula descrita no art. 21 desta resolução, e adotar as providências necessárias para sua transferência, informando ao FNDE/MEC, por intermédio do SBA, os destinatários e os respectivos valores;

e) divulgar a relação dos EEx habilitados a receber recursos para execução das ações previstas nesta resolução, bem como os valores a serem transferidos, mediante a publicação de portaria no Diário Oficial da União e divulgação na internet, no endereço eletrônico www.mec.gov.br/secadi;

f) nomear, por meio de portaria, o gestor responsável por efetivar a certificação digital das autorizações do pagamento mensal das bolsas aos voluntários que a elas têm direito, encaminhando-as ao FNDE/MEC por intermédio de sistemas informatizados (SBA e SGB);

g) encaminhar ao FNDE/MEC, por meio do SGB, os cadastros pessoais dos bolsistas, contendo os seguintes dados: nome da mãe, número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), data de nascimento, endereço residencial ou profissional, com indicação do bairro, cidade e UF, número do Código de Endereçamento Postal (CEP), nome e número da agência do Banco do Brasil S/A escolhida dentre aquelas cadastradas nos sistemas informatizados usados no Programa, bem

como o tipo de vinculação de cada voluntário apto a receber bolsa, de acordo com o art. 18 desta resolução;

h) gerar no SGB, de acordo com cronograma previamente estabelecido, o lote de bolsistas vinculados ao Programa em cada um dos EEx, para que o respectivo gestor local autorize mensalmente o pagamento de bolsas aos voluntários que a elas façam jus, por terem cumprido as exigências estabelecidas no § 1º do art. 17;

i) monitorar e homologar as autorizações de pagamentos validadas pelo EEx em seu respectivo lote e encaminhar mensalmente ao FNDE/MEC, por meio do SGB, os lotes dos bolsistas aptos a receber a bolsa, devidamente homologados por certificação digital;

j) solicitar a interrupção ou o cancelamento do pagamento de bolsa a voluntário, quando for o caso;

k) encaminhar ao FNDE eventuais solicitações de alteração cadastral de bolsista, por meio de ofício;

l) interromper o pagamento a bolsista(s) sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida;

m) encaminhar ao FNDE/MEC relatórios das atividades de acompanhamento e avaliação realizadas pela SECADI/MEC;

n) analisar as prestações de contas dos EEx do ponto de vista do atingimento das metas físicas, emitindo no SIGPC parecer conclusivo, nos termos da Resolução CD/FNDE nº 2 de 18 de janeiro de 2012;

o) informar tempestivamente ao FNDE/MEC sobre quaisquer anormalidades que possam vir a ocorrer no decorrer do cumprimento desta resolução.

II - ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC):

a) elaborar, em comum acordo com a SECADI/MEC, os atos normativos do Programa, divulgá-los aos EEx e prestar assistência técnica quanto à correta utilização dos recursos financeiros;

b) providenciar a abertura de contas correntes específicas e efetivar a transferência dos recursos financeiros destinados ao custeio das ações do Programa pelo EEx, nos valores fixados na portaria de que trata a alínea "e" do inciso I deste artigo;

c) providenciar a abertura de contas-benefício para os bolsistas e efetuar o pagamento das bolsas de acordo com cronograma previamente estabelecido, observado o disposto nas alíneas "g", "h", "j" e "k" do inciso I deste artigo;

d) monitorar a efetivação dos créditos nas contas-benefício dos bolsistas, atuando junto ao Banco do Brasil S/A para garantir o fluxo normal desses pagamentos;

e) prestar informações à SECADI/MEC sempre que lhe forem solicitadas;

f) fornecer informações sobre a transferência de recursos aos EEx no endereço www.fnde.gov.br;

g) assegurar e coordenar um sistema de monitoramento da execução bem como realizar auditorias para pronta resposta a denúncias circunstanciadas;

h) prestar assistência técnica quanto à execução dos recursos transferidos à conta do Programa;

i) bloquear o pagamento a bolsista(s) sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, em comum acordo com a SECADI/ MEC;

j) receber e analisar, sob o ponto de vista financeiro, a prestação de contas dos recursos transferidos aos EEx nos termos do Capítulo VI, encaminhando-a para a SECADI/MEC para que esta se manifeste acerca da consecução das metas físicas pactuadas, por intermédio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), na forma daResolução CD/FNDE nº 2 de 18 de janeiro de 2012;

k) divulgar em seu portal eletrônico, no endereço www.fnde.gov.br, a posição do julgamento de suas contas anuais pelo Tribunal de Contas da União (TCU).

III - ao Ente Executor (EEx):

a) indicar, por ato administrativo, o gestor local do PBA, obrigatoriamente servidor público que não seja Secretário de Educação ou Prefeito, para responsabilizar-se por coordenar o Programa em sua esfera de atuação;

b) preencher o Termo de Adesão ao Programa, que está disponível no SBA, no endereço http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br, bem como elaborar e responder às diligências solicitadas no Plano Plurianual de Alfabetização (Ppalfa) e enviá-los à SECADI/MEC nos prazos determinados nesta resolução;

c) garantir ao gestor local a equipe de apoio necessária ao efetivo acompanhamento da execução do Programa;

d) localizar, identificar, mobilizar e cadastrar jovens, adultos e idosos não alfabetizados, para ingresso em turmas de alfabetização do PBA;

e) realizar seleção de alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas, e tradutores-intérpretes de Libras, de acordo com as orientações do art. 8º, parágrafos 1º ao 7º;

f) elaborar os planos das etapas inicial e continuada da formação dos voluntários que atuarão no âmbito do PBA, segundo as orientações do Manual Operacional do PBA (Anexo I desta resolução);

g) implementar os planos das etapas inicial e continuada da formação diretamente ou em parceria com uma instituição formadora, de acordo com as orientações dos parágrafos 1º ao 8º do art. 9º desta resolução;

h) garantir que os voluntários alfabetizadores alfabetizadores- coordenadores de turmas e os tradutores-intérpretes de Libras efetivamente participem das etapas inicial e continuada da formação, nas condições indicadas nos parágrafos 9º e 10º do art. 9º desta resolução;

i) monitorar os pagamentos a bolsistas, de modo a não permitir que um mesmo voluntário venha a receber, concomitantemente, a bolsa de alfabetizador e a de alfabetizador-coordenador de turmas, ou a de tradutor-intérprete de Libras;

j) acompanhar e monitorar no SGB a liberação dos lotes mensais para autorização de pagamento dos bolsistas, de modo que, ao identificar alguma pendência no pagamento de algum voluntário, solicite à SECADI/MEC, oficialmente e com presteza, a devida regularização;

k) prover as condições técnico-administrativas necessárias para que as avaliações do processo de ensino-aprendizagem sejam realizadas e devidamente registradas no SBA, de acordo com os prazos estipulados no art. 14;

l) orientar os alfabetizadores e alfabetizadores-coordenadores de turmas a mobilizarem os alfabetizandos para a continuidade da escolarização, informando-os sobre as alternativas de cursos de EJA em instituições das redes públicas de ensino;

m) encaminhar os egressos do PBA aos cursos de EJA ofertados no sistema público de ensino, providenciando as condições necessárias para as matrículas, conforme o art. 15 desta resolução;

n) encaminhar os egressos do PBA com idade entre 18 e 29 anos preferencialmente às turmas do Projovem Urbano, para a continuidade de estudos;

o) manter mensalmente atualizadas no SBA todas as informações cadastrais da entidade, do gestor local, das turmas, dos alfabetizadores-coordenadores de turmas, dos alfabetizadores, dos tradutores- intérpretes de Libras, bem como dos alfabetizandos, inclusive informando sobre novos cadastramentos e desistências;

p) monitorar a frequência dos alfabetizadores, dos tradutoresintérpretes de Libras e dos alfabetizadores-coordenadores de turma e atestar, mensalmente, os relatórios de frequência dos bolsistas, até o dia 15 do mês subsequente ao funcionamento das turmas, mantendoos arquivados até vinte anos após o término do curso de alfabetização;

q) registrar a frequência dos alfabetizandos utilizando obrigatoriamente a "Ficha de frequência mensal de alfabetizandos" (Anexo VI desta resolução), que poderá ser obtida no SBA e impressa para cada turma, em cada mês de execução, com as devidas atualizações, seja de desistências, seja de entrada de novos alunos;

r) encaminhar mensalmente à autoridade administrativa competente da unidade prisional, as cópias das fichas de frequência e das fichas de acompanhamento das turmas, para o cômputo das horas para fins de remição de pena pelo estudo;

s) autorizar o pagamento de bolsa aos voluntários, por meio do SGB e dentro do prazo de vigência do lote de pagamento correspondente, de acordo com cronograma previamente estabelecido, tendo verificado se houve o devido cumprimento das atribuições dos bolsistas;

t) manter permanentemente disponíveis e atualizados os dados e as informações necessárias ao processo de acompanhamento e avaliação do PBA pela SECADI/MEC, pelo FNDE e pelos órgãos de controle do Governo Federal;

u) mobilizar esforços junto às secretarias de Saúde e Ministério da Saúde para garantir atendimento oftalmológico aos alfabetizandos;

v) mobilizar esforços para garantir a obtenção de registro civil, do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e demais documentos básicos a todos os alfabetizandos que ainda não os tiverem;

w) receber e aplicar os recursos financeiros transferidos pelo FNDE/MEC à conta do Programa, de acordo com o estabelecido no art. 20 desta resolução;

x) manter o acompanhamento das transferências de recursos efetuadas pelo FNDE para a conta corrente específica do Programa, de forma a garantir a aplicação tempestiva dos recursos creditados a seu favor;

y) prestar contas ao FNDE/MEC dos recursos recebidos, nos prazos estipulados e nos moldes definidos no capítulo IV desta resolução, "Da prestação de contas pelo EEx";

z) fazer constar em todos os documentos produzidos para a implementação do Programa e nos materiais de divulgação, a seguinte informação: Programa Brasil Alfabetizado - Ministério da Educação/ FNDE;

aa) permitir, sempre que necessário, o acesso dos técnicos da SECADI/MEC, do FNDE/MEC, dos órgãos de controle interno do Poder Executivo Federal, do TCU, do Ministério Público ou de órgão ou entidade com atribuição ou delegação para esse fim às instalações onde funcionam as turmas do PBA, bem como aos documentos relativos às ações e à

execução física e financeira do Programa, prestando todo e qualquer esclarecimento solicitado;

ab) informar no SBA, ao término de cada turma, a situação final de todos os alfabetizandos;

IV - à Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA):

a) assessorar a SECADI/MEC na formulação do PBA, na forma estabelecida no Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007 e conforme suas atribuições regimentais;

b) assessorar a SECADI/MEC na análise dos planos estaduais apresentados pelos EEx para tornar efetivas as ações previstas na Agenda de desenvolvimento integrado de alfabetização e educação de jovens e adultos;

c) assessorar a SECADI/MEC na formulação das diretrizes para as Comissões Estaduais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e no acompanhamento do funcionamento dessas comissões;

d) acompanhar a implementação do Programa, nos termos da Lei nº 10.880/2004, e de acordo com suas atribuições regimentais.

Parágrafo único. A fiscalização da aplicação dos recursos financeiros repassados aos Estados e Municípios para execução do Programa Brasil Alfabetizado é de competência do Ministério da Educação, do FNDE e dos órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e será feita mediante a realização de auditorias, fiscalizações, inspeções e análise dos processos que originarem as respectivas prestações de contas.

I - DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA

Art. 6º Os estados, o Distrito Federal e os municípios interessados em realizar ações de alfabetização no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado deverão preencher e encaminhar eletronicamente o Termo de Adesão ao Programa, que se encontra no endereço eletrônico http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br, em até sessenta dias a contar da data da publicação desta resolução, independentemente de já haverem firmado sua adesão em anos anteriores.

Art. 7º Além do Termo de Adesão, os EEx deverão elaborar seu Plano Plurianual de Alfabetização (Ppalfa), por meio de formulário eletrônico próprio, disponível no endereço eletrônico http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br, e de acordo com as orientações do Manual Operacional do PBA (Anexo I desta resolução).

§ 1º A apresentação do Ppalfa é obrigatória para todos os EEx e nele devem estar indicadas as ações pedagógicas, de gestão e coordenação, o plano de formação inicial e continuada, bem como a meta a ser alcançada, a abrangência e o período de execução do Programa.

§ 2º O Ppalfa deve ser preenchido dentro do prazo indicado no caput do art. 6º desta resolução.

§ 3º A SECADI/MEC, com base nos critérios elencados no Anexo I e de acordo com a execução dos ciclos anteriores, avaliará o Ppalfa, podendo aprová-lo, colocá-lo em diligência para que o EEx o revise ou cancelá-lo, seja por decurso de prazo, seja pelo não cumprimento dos critérios estabelecidos por esta resolução ou, ainda, por impedimento legal.

§ 4º Para a aprovação da adesão ao PBA 2012 é condição indispensável que o EEx tenha preenchido no SBA o relatório de situação final dos alfabetizandos das turmas finalizadas dos ciclos 2008, 2009 e 2010 aos quais tenha aderido.

§ 5º O Ppalfa também deverá prever, tomando como referência a situação final dos alfabetizandos egressos do Programa nos ciclos de 2008, 2009 e 2010, o atendimento desses

egressos em turmas de Educação de Jovens e Adultos em estabelecimentos públicos de ensino.

§ 6º O Ppalfa só será considerado aprovado quando sua análise for finalizada e, no SBA, o campo "status" exibir a informação CONCLUÍDO. Após aprovação do Ppalfa não será possível alteração da duração do ciclo.

§ 7º Depois de aprovados pela SECADI/MEC, o Termo de Adesão e o Ppalfa deverão ser impressos pelo EEx em duas vias cada, para serem devidamente assinados pelo responsável administrativo pela execução do Programa - Secretário(a) de Estado da Educação ou Prefeito(a) - e pelo(a) gestor(a) local, tendo as respectivas firmas devidamente reconhecidas, para que uma das vias seja encaminhada, por meio postal, para o endereço:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Programa Brasil Alfabetizado 2012 Esplanada dos Ministérios - Bloco L - Edifício Sede - sala 209, Brasília - DF CEP 70.047-900

§ 8º Uma via do Termo de Adesão e outra do Ppalfa, assinadas e com firmas reconhecidas, deverão ser mantidas em poder do EEx, ficando à disposição da SECADI/MEC, do FNDE/MEC, dos órgãos de controle interno e externo e do Ministério Público, por cinco anos, contados da data de aprovação da prestação de contas do FNDE/MEC pelo TCU.

§ 9º Qualquer excepcionalidade em relação às determinações deste artigo deverá ser justificada pelo EEx, por meio de seu responsável administrativo - Secretário(a) de Estado da Educação ou Prefeito(a) - e será apreciada pela SECADI/MEC.

Art. 8º A seleção dos alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de Libras pelos EEx deverá ser realizada por intermédio de chamada pública.

§ 1º A seleção dos alfabetizadores deverá considerar que o candidato deve:

I - ser preferencialmente professor de rede pública de ensino;

II - ter, no mínimo, formação de nível médio completo;

III - ter e comprovar experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens e adultos;

IV - ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores no Manual Operacional do PBA (Anexo I);

§ 2º A seleção dos alfabetizadores-coordenadores de turmas deverá considerar que o candidato deve:

I - ser preferencialmente professor de rede pública de ensino;

II - ter formação de nível superior em Educação, já concluída ou em curso;

III - ter e comprovar experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens e adultos;

IV - ser capaz de manter controle sobre o trabalho em desenvolvimento nas turmas e de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores-coordenadores de turmas no Manual Operacional do PBA (Anexo I);

§ 3º A seleção dos tradutores-intérpretes de Libras deverá, entre outros critérios, considerar que o candidato deve:

I - ser preferencialmente servidor de rede pública de ensino;

II - ter, no mínimo, formação de nível médio;

III - ter e comprovar experiência anterior em educação;

IV - comprovar ter graduação em Letras/Libras Bacharelado ou certificado obtido por meio do Programa Nacional de Proficiência em Libras (Prolibras), apresentando a devida documentação para que o EEx a anexe ao SBA;

V - ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os tradutores-intérpretes de Libras no Manual Operacional do PBA (Anexo I).

§ 4º Ao final da seleção dos voluntários o EEx deverá anexar no SBA ofício assinado pelo responsável administrativo pela execução do Programa, Secretário(a) de Estado da Educação ou Prefeito(a), e pelo(a) gestor(a) local, informando detalhadamente como ocorreram as fases do processo seletivo, acompanhado de documento comprobatório da publicação e da ata de homologação do resultado da chamada pública para o processo seletivo.

§ 5º O gestor local não poderá, sob qualquer pretexto, ser cadastrado como bolsista do Programa em qualquer função, seja como alfabetizador ou alfabetizador-coordenador de turma, seja como tradutor-intérprete de Libras.

§ 6º O (a) Secretário (a) de Estado da Educação ou Prefeito (a) não poderá, sob qualquer pretexto, ser cadastrado como bolsista do Programa em qualquer função, seja como alfabetizador, alfabetizador- coordenador de turma ou tradutor-intérprete de Libras.

§ 7º Nos casos em que o EEx tenha até quatro turmas ativas, deverá assegurar o acompanhamento pedagógico destas com recursos próprios.

Art. 9º Os planos das etapas inicial e continuada da formação dos alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores- intérpretes de libras são parte integrante do Ppalfa.

§ 1º Os planos das etapas inicial e continuada da formação dos alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores- intérpretes de Libras deverá considerar as orientações estabelecidas nos documentos "Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Alfabetizadores-coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores" e "Matriz de Referência Comentada de Matemática e Leitura e Escrita", disponíveis no SBA, na aba "Serviços".

§ 2º Os planos das etapas inicial e continuada poderão ser implementados diretamente pelo EEx ou por uma instituição formadora contratada por licitação, observando-se os § 3º,4º, 5º, 6º e 7º deste artigo.

§ 3º Qualquer contratação que utilize recursos repassados pelo Programa deverá observar os procedimentos previstos nas Leis nº 8.666/1993 e nº 10.520/2002, em legislações correlatas na esfera estadual, distrital ou municipal e nos Decretos nº 5.450/2005 e nº 7.352/2010.

§ 4º Serão aceitas como formadoras: as instituições de ensino superior (IES), as instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica, as instituições comunitárias de ensino superior e as instituições ou organizações de ensino, todas sem fins lucrativos, que comprovem, no mínimo, dois anos de experiência em formação de alfabetizadores de jovens e adultos.

§ 5º Não serão aceitas como formadoras instituições ou organizações de ensino com fins lucrativos, nem aquelas que não comprovem deter experiência de no mínimo dois anos em formação de alfabetizadores de jovens e adultos.

§ 6º Quando a formação dos alfabetizadores, alfabetizadorescoordenadores de turma e tradutores-intérpretes de Libras for realizada por instituição formadora selecionada,

esta deverá, obrigatoriamente, ministrar tanto a etapa inicial quanto etapa continuada da formação.

§ 7º O nome e os dados da instituição formadora - endereço completo, nome e CPF do dirigente, anos de experiência em formação de alfabetizadores de jovens e adultos - deverão ser obrigatoriamente informados no Ppalfa pelo EEx.

§ 8º No caso de o próprio EEx assumir as etapas inicial e continuada da formação sem recorrer a qualquer instituição externa, os recursos transferidos não poderão ser usados em pagamento a qualquer título, a agente público da ativa, seja da esfera municipal, estadual ou federal, por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica ou assemelhados, à conta de quaisquer fontes de recursos.

§ 9º A etapa inicial da formação dos alfabetizadores, dos alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de Libras é obrigatória, devendo ocorrer antes do início das aulas e com carga horária de quarenta horas presenciais.

§ 10. A etapa continuada da formação dos alfabetizadores, dos alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de Libras é obrigatória, e deverá ter carga horária oito horas mensais que podem ser distribuída em : oito horas mensais, quatro horas quinzenais ou duas horas semanais.

§ 11. O EEx deverá fornecer certificação aos voluntários alfabetizadores, alfabetizadores-coordenadores de turmas e tradutoresintérpretes de Libras que efetivamente participaram das etapas inicial e continuada da formação.

Art. 10. O gestor local designado pelo EEx é responsável pelo cadastramento eletrônico das turmas, dos alfabetizandos, dos alfabetizadores, dos tradutores-intérpretes de Libras e dos alfabetizadores- coordenadores de turmas no SBA, no endereço http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br/.

§ 1º O preenchimento dos cadastros no SBA só poderá ser iniciado após a aprovação do Ppalfa pela SECADI/MEC.

§ 2º Serão consideradas turmas em execução apenas aquelas que forem indicadas como ATIVAS no SBA, conforme o disposto no parágrafo anterior.

§ 3º A ativação da turma no SBA só deverá ser realizada quando as aulas naquela turma forem efetivamente iniciadas.

§ 4º A data de ativação da turma no SBA será aquela considerada para efeitos de geração de bolsa.

Art. 11. O EEx poderá iniciar aulas e ativar turmas do ciclo 2012 até a data de publicação da resolução que regulamentará o PBA 2013.

Art. 12. Os cursos de alfabetização poderão ter duração e carga horária variável, dentro dos seguintes parâmetros:

I - seis meses de duração com, no mínimo, duzentas e quarenta horas;

II - oito meses de duração com, no mínimo, trezentas e vinte horas.

Art. 13. O número de alfabetizandos em cada turma deverá obedecer aos seguintes parâmetros:

I - nas áreas rurais, mínimo de sete e máximo de vinte e cinco alfabetizandos por turma;

II - nas áreas urbanas, mínimo de catorze e máximo de vinte e cinco alfabetizandos por turma.

§ 1º As turmas de alfabetização deverão funcionar em espaços ou locais de uso público, garantindo-se as condições de infraestrutura necessárias para seu funcionamento.

§ 2º Só será admitida a abertura de nova turma em local e horário em que já existam turmas em funcionamento, quando estas não comportarem todos os novos alunos.

§ 3º Quando for necessário atendimento educacional especializado (AEE) complementar para os alfabetizandos, este deve ser oferecido pelo EEx como contrapartida e acompanhado pelo responsável pela Educação Especial.

§ 4º As turmas de alfabetização em que houver pelo menos um alfabetizando que seja público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/ superdotação) respeitarão o número total de alfabetizandos por turma definido no inciso I e II deste artigo.

§ 5º As turmas em que houver alfabetizandos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais deverão contar com um tradutorintérprete de Libras, cujo trabalho deve ser acompanhado pelo responsável local pela Educação Especial.

§ 6º O EEx deverá elaborar e anexar um plano de atendimento dos alfabetizandos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais no Ppalfa, conforme Anexo I.

§ 7º Cabe ao gestor local a responsabilidade de verificar a necessidade de tradutor-intérprete de Libras bem como o cumprimento de sua atribuição em turma com surdo usuário de Libras, em consonância com a legislação que regulamenta essa atuação e com o responsável pela Educação Especial local.

§ 8º As turmas de alfabetização que funcionam em unidades prisionais ou de cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado deverão respeitar o número total de alfabetizandos por turma definido pela respectiva instituição.

§ 9º Havendo necessidade de interrupção temporária do funcionamento da turma, o EEx deverá paralisá-la no SBA por trinta dias consecutivos e ininterruptos, exceto no caso do primeiro e do último mês de exercício da turma, que não podem ser paralisados, sendo que durante o período de paralisação não são geradas bolsas para os alfabetizadores e tradutores intérpretes de Libras vinculados à turma.

Art.14. A aplicação de testes cognitivos aos alfabetizandos é obrigatória e deve utilizar a Matriz de Referência Comentada de Matemática e Leitura e Escrita e os testes disponíveis no SBA, para aferir desempenho cognitivo dos jovens, adultos e idosos em dois momentos:

I - teste de entrada, a ser aplicado até o décimo quinto dia após o início das aulas, e;

II - teste de saída, a ser aplicado nos últimos dez dias de aula.

§ 1º É responsabilidade dos alfabetizadores-coordenadores de turmas lançarem no SBA o resultado dos testes aplicados nas turmas sob sua coordenação, sendo que os resultados dos testes de entrada devem ser inseridos até sessenta dias após o início das atividades da turma (data de ativação da turma), e os resultados dos testes de saída, até sessenta dias após o término das atividades da turma, de acordo a duração do curso, previamente registrada no sistema.

§ 2º É responsabilidade do gestor local assegurar que os resultados dos testes cognitivos aplicados aos alfabetizandos estejam inseridos no SBA nos prazos definidos no parágrafo anterior.

Art. 15. O gestor local deverá orientar os alfabetizadores e alfabetizadores-coordenadores de turmas a mobilizarem os alfabetizandos para a continuidade da escolarização, informando-os sobre os cursos de EJA ofertados pelo sistema público de ensino, providenciando as condições necessárias para as matrículas.

§ 1º O EEx deverá encaminhar os egressos do PBA aos cursos de EJA da rede pública, tendo providenciado as condições necessárias para efetivar suas matrículas.

§ 2º O EEx deve indicar em seu Ppalfa as alternativas públicas disponíveis para a continuidade da escolarização dos egressos do PBA, providenciando as condições necessárias para efetivar as matrículas desses egressos nos cursos indicados.

Art. 16. Todas as turmas deverão ser acompanhadas por alfabetizadores-coordenadores de turmas, em contato direto com os alunos, respeitados os seguintes parâmetros:

I - para fazer jus ao recebimento de bolsa paga pelo FNDE/ MEC, cada alfabetizador-coordenador deverá acompanhar cinco turmas de alfabetização ativadas no mesmo período;

II - o alfabetizador-coordenador que acompanhar de uma a quatro turmas de alfabetização ativas terá a bolsa paga pelo EEx, com recursos próprios;

III - o alfabetizador-coordenador deverá visitar cada uma das turmas sob seu acompanhamento, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho de alfabetização, registrando as informações sobre a visita, conforme relatório de visita disponível no SBA, na aba "Serviços";

IV - se, durante o processo, uma das cinco turmas sob o acompanhamento do alfabetizador-coordenador for cancelada, ele deixará de fazer jus à bolsa paga pelo FNDE/MEC;

§ 1º É responsabilidade do gestor local informar imediatamente, no SBA, toda e qualquer modificação no número de alfabetizandos, substituição de alfabetizador, local de funcionamento, dissolução de turma, entre outras, para efeitos de geração dos lotes de bolsas.

§ 2º Caso ocorra pagamento indevido a bolsista vinculado a uma turma que tenha sofrido alteração, é responsabilidade do gestor local a devolução da(s) parcela(s) paga(s) indevidamente, sob pena de desligamento do Programa e impedimento de participação nos cinco próximos ciclos.

II - DO PAGAMENTO DAS BOLSAS

Art. 17. As bolsas concedidas no âmbito do PBA são destinadas a voluntários que assumem atribuições de alfabetizador, tradutor- intérprete de Libras e alfabetizador-coordenador de turmas, conforme os parágrafos 1º, 3º, 4º e 5º do art. 11 da Lei nº 10.880/2004 e do Decreto nº 6.093/2007.

§ 1º Para que o FNDE proceda ao pagamento dos bolsistas é indispensável que:

I - o voluntário tenha assinado Termo de Compromisso com o Programa (Anexo III desta resolução) no qual autoriza o FNDE/ MEC a bloquear valores creditados em sua conta-benefício ou a proceder ao desconto em pagamentos subsequentes em caso de depósitos indevidos, de determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público, de constatação de irregularidades na comprovação de sua frequência e de constatação de incorreções em suas informações cadastrais;

II - o voluntário tenha participado das etapas inicial e continuada da formação para alfabetização de jovens e adultos na etapa inicial e participe dos encontros da etapa continuada;

III - o alfabetizador e o tradutor-intérprete de Libras tenham sido vinculados pelo gestor local do EEx a pelo menos uma turma ativa e seus dados pessoais estejam cadastrados no SBA de modo correto e completo;

IV - o alfabetizador-coordenador de turmas tenha sido vinculado pelo EEx a cinco turmas ativas e seus dados pessoais estejam cadastrados de modo correto e completo no SBA;

V - o pagamento da bolsa tenha sido autorizado pelo gestor local do EEx e tenha sido solicitado à SECADI/MEC por meio de lote previamente aberto no SGB;

VI - a homologação de seu pagamento tenha sido enviada pela SECADI/MEC ao FNDE, por meio do SGB, devidamente atestada por certificação digital.

§ 2º O pagamento da última parcela de bolsa para todos voluntários vinculados a cada turma (alfabetizador, alfabetizador- coordenador e tradutor-intérprete de Libras, quando for o caso) somente será gerado pela SECADI/MEC depois que o alfabetizador- coordenador de turmas lançar no SBA a situação final dos alfabetizandos sob seu acompanhamento, no prazo máximo de sessenta dias após a data de finalização da turma indicada no sistema, de acordo com o art. 37 desta resolução.

Art. 18. A título de bolsa, o FNDE/MEC pagará aos voluntários cadastrados e vinculados a turmas ativas no SBA os seguintes valores mensais:

I - bolsa classe I: R$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais para o alfabetizador e para o tradutor-intérprete de Libras que atuam em uma turma ativa;

II - bolsa classe II: R$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o alfabetizador que atua em uma turma ativa de população carcerária ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;

III - bolsa classe III: R$ 600,00 (seiscentos reais) mensais para o alfabetizador e tradutor-intérprete de Libras que atuam em duas turmas de alfabetização ativas;

IV - bolsa classe IV: R$ 600,00 (seiscentos reais) mensais para os alfabetizadores-coordenadores de cinco turmas de alfabetização ativas.

V - bolsa classe V: R$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) mensais para o alfabetizador que atua em duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 1º Para receber a bolsa classe III, o alfabetizador ou tradutor- intérprete de Libras deve atuar em duas turmas ativas, cujo horário de aulas não seja concomitante e haja pelo menos uma hora de intervalo entre o funcionamento das turmas.

§ 2º Para receber a bolsa classe V, o alfabetizador deve atuar em duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, cujo horário de aulas não seja concomitante e haja pelo menos uma hora de intervalo entre o funcionamento das turmas.

§ 3º Os bolsistas farão jus ao recebimento de tantas parcelas mensais quantos forem os meses de duração do curso de alfabetização, definidos no Ppalfa apresentado pelo EEx, desde que todas as condições estipuladas no art. 17 tenham sido cumpridas.

Art. 19. A bolsa será paga diretamente ao beneficiário, mediante depósito em conta-benefício aberta pelo FNDE/MEC no Banco do Brasil S/A, em agência indicada pelo bolsista entre aquelas relacionadas no sistema informatizado disponível para cadastramento.

§ 1º O FNDE providenciará a abertura de conta-benefício para o bolsista quando este tiver sua primeira parcela de bolsa aprovada pelo gestor local e quando este pagamento for devidamente autorizado, por certificação digital, pela SECADI/MEC.

§ 2º A conta-benefício a que se refere o caput deste artigo ficará bloqueada até que o bolsista compareça à agência bancária e proceda à entrega e à chancela dos documentos necessários à movimentação dos créditos, bem como, de acordo com as normas bancárias

vigentes, efetue o cadastramento de sua senha pessoal e faça a retirada do cartão magnético destinado ao saque dos valores depositados a título de bolsa.

§ 3º A conta-benefício depositária dos valores das bolsas é isenta do pagamento de tarifas bancárias sobre sua manutenção e movimentação, e abrange o fornecimento de um único cartão magnético, realização de saques e consulta a saldos e extratos, conforme previsto no Acordo de Cooperação Mútua firmado entre o FNDE/ MEC e o Banco do Brasil.

§ 4º Os saques e as consultas a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente por meio de cartão magnético, nos terminais de auto-atendimento do Banco do Brasil S/A ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível.

§ 5º O Banco não fornecerá talonário de cheques ao bolsista, podendo, ainda, restringir o número de saques e de consultas a saldos e extratos.

§ 6º Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para retiradas nos terminais de auto-atendimento forem incompatíveis com o valor do saque a ser efetuado pelo bolsista, o Banco acatará saques e consultas nos caixas convencionais mantidos nas agências bancárias de seu relacionamento.

§ 7º O bolsista que efetuar movimentação de sua contabenefício em desacordo com o estabelecido nesta resolução ou, ainda, solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias.

§ 8º Os créditos não sacados pelo bolsista no prazo de dois anos da data do respectivo depósito serão revertidos pelo banco em favor do FNDE/MEC, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário, acompanhada da competente justificativa e da devida autorização do gestor local e do gestor nacional do Programa.

§ 9º Ao FNDE, observadas as condições estabelecidas no art. 17 desta resolução, é facultado bloquear valores creditados na contabenefício do bolsista, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos, ou proceder aos devidos descontos nos pagamentos futuros.

§ 10º Não havendo pagamento subsequente, o bolsista ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE no prazo de quinze dias a contar da data do recebimento da notificação, na forma prevista no § 13 do art. 24.

§ 11 Sendo identificadas incorreções nos dados cadastrais da conta-benefício facultado ao FNDE adotar providências junto ao agente financeiro visando à regularização da situação, independentemente de autorização do bolsista.

§ 12 O pagamento da bolsa será suspenso quando:

I - houver o cancelamento da participação do bolsista no Programa ou sua substituição por outro voluntário;

II - forem verificadas irregularidades no exercício das atribuições do bolsista;

III - forem constatadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista;

IV - não for cumprido o Art. 17, § 2º desta resolução, que trata do não preenchimento de situação final.

III - DA TRANSFERÊNCIA DOS RECURSOS AO EEx

Art. 20. Os recursos para financiamento das ações do Programa serão transferidos de forma automática ao EEx, sem a necessidade de firmar convênio ou outro instrumento similar.

§ 1º Os recursos financeiros de que trata o caput deste artigo deverão ser incluídos nos orçamentos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios beneficiados.

§ 2º Não haverá, sob qualquer hipótese, transferência de recursos para o EEx que até o dia 20 de dezembro do presente exercício não tenha apresentado ao FNDE a prestação de contas relativas a edições do Programa anteriores a 2011 ou que até essa data não tenha resolvido as pendências que causaram sua situação de inadimplência, incluídas as obrigações descritas no § 2º do art. 32 desta resolução.

Art. 21. O montante de recursos a serem transferidos para financiar as ações de apoio à alfabetização de jovens e adultos será calculado com base no número de alfabetizandos e alfabetizadores previstos pelo EEx no Ppalfa, a partir da seguinte fórmula:

VA = {[(Ar/10) x 400 x m] [(Au/20) x 400 x m]} x 0,50 em que:

VA: valor de apoio Ar: número de alfabetizandos da zona rural Au: número de alfabetizandos da zona urbana 10: número médio referencial de alfabetizandos nas salas de aula rurais 20: número médio referencial de alfabetizandos nas salas de aula urbanas 400: valor, em R$, da bolsa de referência.

m: número de meses do curso, definido no Ppalfa do EEx.

§ 1º O valor de apoio, conforme art. 9º do Decreto nº 6.093/2007, poderá ser destinado ao custeio das seguintes ações:

I - etapas inicial e continuada da formação de alfabetizadores, tradutores-intérpretes de Libras e alfabetizadores-coordenadores de turmas;

II - aquisição de material escolar;

III - aquisição de material para o alfabetizador;

IV - aquisição de gêneros alimentícios destinados exclusivamente ao atendimento das necessidades da alimentação escolar dos alfabetizandos;

V - transporte para os alfabetizandos;

VI - aquisição ou reprodução de materiais pedagógicos e literários, para uso nas turmas, e;

VII - reprodução dos testes cognitivos a serem aplicados aos alfabetizandos.

§ 2º O Ppalfa do EEx deve indicar claramente em quais das ações elencadas no parágrafo anterior o valor de apoio será utilizado e que percentual será destinado a cada uma delas.

§ 3º O EEx poderá, durante a execução, alterar os percentuais definidos no Ppalfa para financiar as ações descritas no § 1º, desde que apresente as devidas justificativas à SECADI/MEC e estas sejam aprovadas; só assim tais alterações serão consideradas na análise para aprovação ou não da prestação de contas dos recursos, conforme Capítulo IV desta resolução.

§ 4º O valor de apoio não poderá ser utilizado para aquisição ou reprodução de material didático, exceto no caso do EEx que não tenha aderido ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

§ 5º O montante do valor de apoio, no caso dos EEx que aderiram ao PBA em ano(s) anterior(es), sofrerá eventuais compensações em virtude de diferenças observadas na análise das metas pactuadas relativamente ao cadastramento final dos alfabetizandos registrado no SBA, conforme § 4º do art. 7º.

Art. 22. Os recursos de que trata o art. 21 serão transferidos aos EEx em duas parcelas.

§ 1º A transferência da primeira parcela está condicionada ao recebimento do termo de adesão e do Ppalfa aprovado pela SECADI/ MEC, com reconhecimento das assinaturas do responsável administrativo- Secretário (a) de Educação ou Prefeito(a) - e do(a) gestor(a) local.

§ 2º A primeira parcela, equivalente a 60% do valor total dos recursos aprovados, poderá ser transferida ao EEx até trinta dias depois do recebimento dos documentos apontados no parágrafo anterior.

§ 3º A segunda parcela, equivalente a 40% do valor total dos recursos aprovados, será transferida após solicitação do EEx e poderá sofrer ajuste, em função do número final de alfabetizandos cadastrados em turmas ativas no SBA.

§ 4º Só haverá transferência de recursos, seja da primeira, seja da segunda parcela, se o EEx estiver em dia junto ao FNDE com a prestação de contas das edições do Programa a que tenha aderido anteriormente.

IV - DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS

Art. 23. Na utilização dos recursos do PBA, o EEx deverá observar os procedimentos previstos nas Leis nº 8.666/1993 e nº 10.520/2002, em legislações correlatas na esfera estadual, distrital ou municipal e no Decreto nº 5.450/2005.

§ 1º É vedada a destinação dos recursos provenientes das transferências automáticas à conta do Programa para o pagamento de tarifas bancárias e de tributos, quando não incidentes sobre os materiais e serviços contratados para a consecução dos objetivos do PBA.

§ 2º O EEx deverá manter em seu poder, devidamente identificados, os comprovantes das despesas efetuadas à conta do Programa pelo prazo de vinte anos contados a partir da data de aprovação da prestação de contas dos recursos transferidos ou, se for o caso, do julgamento da Tomadas de Contas Especial e, quando necessário, disponibilizá-los ao FNDE/MEC, a SECADI/MEC, aos órgãos de controle interno e externo e ao Ministério Público.

Art. 24. Os recursos financeiros de que tratam o art. 21 serão creditados, mantidos e geridos em contas correntes específicas, uma para cada finalidade, a serem abertas pelo FNDE em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelo EEx.

§ 1º As contas correntes, abertas na forma estabelecida no caput deste artigo, ficarão bloqueadas para movimentação até que o representante do EEx compareça à agência onde a conta foi aberta e proceda à entrega e à chancela dos documentos necessários a sua movimentação, de acordo com as normas bancárias vigentes.

§ 2º Nos termos do Acordo de Cooperação Mútua celebrado entre o FNDE e o Banco do Brasil S/A e disponível no portal www.fnde.gov.br, não serão cobradas tarifas bancárias pela manutenção e movimentação das contas correntes abertas nos termos desta resolução.

§ 3º A identificação de incorreções na abertura das contas correntes de que trata este artigo faculta ao FNDE solicitar ao Banco seu encerramento, independentemente de autorização do EEx, bem como solicitar bloqueios, estornos e transferências bancárias indispensáveis à regularização, quando necessário.

§ 4º Enquanto não utilizados na sua finalidade, os recursos do PBA deverão obrigatoriamente ser aplicados em caderneta de poupança aberta especificamente para o Programa, quando a previsão do seu uso for igual ou superior a um mês, ou em fundo de

aplicação financeira de curto prazo ou operação de mercado aberto lastreada em títulos da dívida pública, se a sua utilização ocorrer em prazo inferior a um mês.

§ 5º A aplicação financeira de que trata o parágrafo anterior deverá estar vinculada à mesma conta corrente na qual os recursos financeiros foram creditados pelo FNDE, inclusive quando se tratar de caderneta de poupança, cuja aplicação poderá ser feita mediante a vinculação do correspondente número de operação à conta já existente.

§ 6º A aplicação financeira na forma prevista no parágrafo anterior não desobriga o EEx de efetuar as movimentações financeiras do Programa exclusivamente por intermédio da conta corrente aberta pelo FNDE.

§ 7º Os recursos da conta corrente específica do Programa deverão ser destinados somente ao pagamento de despesas previstas no § 1º do art. 21 desta resolução ou para aplicação financeira, e serão movimentos exclusivamente por meio eletrônico, no qual seja devidamente identificada a titularidade das contas correntes de fornecedores ou prestadores de serviços, beneficiários dos pagamentos realizados, conforme dispõe o Decreto nº 7.507/2011.

§ 8º O produto das aplicações financeiras deverá ser obrigatoriamente computado a crédito da conta específica, ser aplicado exclusivamente no objeto das ações do Programa e ficar sujeito às mesmas condições de prestação de contas exigidas para os recursos transferidos.

§ 9º O FNDE/MEC divulgará a transferência dos recursos financeiros à conta do PBA na internet, no portal eletrônico www.fnde.gov.br.

§ 10. Ao FNDE, observadas as condições estabelecidas no paragrafo 9º do art. 19 desta resolução, é facultado estornar ou bloquear, conforme o caso, valores creditados na conta corrente do EEx, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos, ou proceder aos descontos nos repasses futuros.

§11. Inexistindo saldo suficiente na conta corrente do EEx para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o parágrafo anterior e não havendo previsão de repasse a ser efetuado, o beneficiário ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE, no prazo de dez dias úteis a contar da data do recebimento da notificação, na forma prevista no parágrafo seguinte.

§12. As devoluções de recursos financeiros referentes ao PBA, independentemente do fato gerador que lhes derem origem, devem ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no portal eletrônico www.fnde.gov.br (na seção "Consultas online"), na qual deverão ser indicados, conforme o caso, a razão social e o CNPJ do EEx ou o nome e o CPF do bolsista e ainda:

I - se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas ou do repasse dos recursos aos EEx e estes não forem decorrentes de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE/MEC, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo "Unidade Gestora", 15253 no campo "Gestão", 66666-1 no campo "Código de Recolhimento" e o código 212198022 no campo "Número de Referência", se o recolhimento for realizado pelo o EEx, ou o código 212198021, se o recolhimento for efetuado pelo bolsista;

II - se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE/MEC ou de repasse aos EEx e de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo "Unidade Gestora", 15253 no campo "Gestão", 28850-0 no campo "Código de Recolhimento" e o código 212198022 no campo "Número de Referência", se o recolhimento for realizado pelo EEx, ou o código 212198021, se o recolhimento for efetuado pelo bolsista;

III - no caso de devolução de recursos financeiros pagos a título de bolsa, o campo "Competência" deve ser preenchido com o mês e ano de referência da parcela devolvida.

§ 13. Para fins do disposto nos incisos I e II do parágrafo anterior considera-se ano de repasse ou de pagamento aquele em que foi emitida a respectiva ordem bancária pelo FNDE/MEC, informação disponível no portal eletrônico www.fnde.gov.br.

§ 14. As devoluções de recursos financeiros transferidos à conta do Programa, mencionadas no § 13, deverão estar acrescidas de juros e atualização monetária com base no Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) ou outro que vier a substituí-lo, na forma da lei.

§ 15. Para efeito de suspensão de inadimplência, os valores devolvidos poderão estar atualizados com base no índice divulgado até a data em que o recolhimento for realizado, entretanto, a quitação do débito junto ao FNDE só se dará quando o valor devolvido for considerado suficiente, isto é, estiver devidamente atualizado pelo último IPCA do mês em que foi recolhido.

§ 16. Publicado o novo índice, transcorrido o prazo de quinze dias sem a efetiva quitação do débito, será registrada a inadimplência sem prévia notificação ao responsável.

§ 17. Os valores referentes às devoluções feitas pelo EEx deverão ser registrados no Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC), no qual deverá ser informado o número de autenticação bancária do comprovante de recolhimento.

§ 18. Eventuais despesas bancárias decorrentes das devoluções dos recursos financeiros ao FNDE/MEC correrão por conta do depositante, não podendo ser consideradas como resultantes da execução do Programa para fins de prestação de contas pelo EEx.

§ 19. O FNDE obterá junto ao banco, sempre que necessário e independentemente de autorização do EEx, os saldos e extratos das contas correntes, inclusive os de aplicações financeiras.

Art. 25. O saldo de recursos financeiros existente na conta corrente do PBA, transferidos pelo FNDE aos EExs, ao final do exercício fiscal deverá ser reprogramado para o período seguinte, com estrita observância ao objeto de sua transferência.

§ 1º *(Revogado pela Resolução 21/2014/CD/FNDE/MEC)*

Redações Anteriores

§ 2º O saldo dos recursos reprogramados, nos termos deste artigo, será considerado no cômputo das transferências a serem efetivadas nos exercícios seguintes, compensando-se eventuais diferenças constatadas em relação às metas estabelecidas pelo EEx.

Art. 26. As despesas com a execução das ações previstas nesta resolução correrão por conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao FNDE, observando os valores autorizados nas ações específicas, limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual do governo federal.

Art. 27. A assistência financeira de que trata esta resolução fica limitada ao montante dos recursos financeiros consignado na Lei Orçamentária Anual para esse fim, acrescida das suplementações, quando autorizadas, e submetida aos dispositivos do Plano Plurianual 2012/2015 (PPA) do Governo Federal e da Lei de Diretrizes Orçamentárias.

Art. 28. O EEx não poderá considerar os recursos financeiros transferidos na forma prevista no art. 21 no cômputo dos vinte e cinco por cento de impostos e transferências devidos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

Art. 29. Os recursos de que trata o artigo anterior deverão ser incluídos nos respectivos orçamentos do EEx, nos termos estabelecidos no §1º do art. 6º da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.

V - DA PRESTAÇÃO DE CONTAS PELO EEx

Art. 30. A prestação de contas da execução física será constituída pelo relatório da situação final das turmas e de cada alfabetizando, gerado pelo sistema, contendo os dados e informações prestados por cada EEx.

§ 1º O alfabetizador terá até trinta dias, após a finalização das atividades da turma, contados com base na data de ativação, para fornecer ao alfabetizador-coordenador da turma os dados e informações sobre os alfabetizandos, em forma de relatório;

§ 2º O alfabetizador-coordenador de turmas terá o prazo de sessenta dias após a finalização da turma, contados com base na data de ativação, para inserir no sistema os dados e informações.

§ 3º O preenchimento incorreto ou inadequado do sistema será considerado indício de irregularidade.

Art. 31. A prestação de contas consiste na comprovação da execução da totalidade dos recursos recebidos, incluindo rendimentos financeiros, e deverá ser enviada ao FNDE pelos municípios e pelo Distrito Federal até 30 de junho do ano subsequente ao repasse, por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC), na forma da Resolução CD/FNDE nº 2, de 18 de janeiro de 2012.

§ 1º A não apresentação da prestação de contas ou o cometimento de irregularidades na execução dos recursos recebidos assinalará ao responsável o prazo máximo de quarenta e cinco dias, contados da data da notificação, para a sua regularização ou devolução dos recursos recebidos ou impugnados, conforme o caso, atualizados monetariamente, sob pena de registro da inadimplência, da responsabilidade e do débito do órgão ou entidade e gestores nos cadastros do Governo Federal.

§ 2º Caso a liberação dos recursos financeiros sofra atraso que comprometa o início das aulas das turmas de alfabetização, o prazo de que trata o parágrafo anterior poderá ser prorrogado, a critério da SECADI/MEC, mediante justificativa apresentada pelo EEx.

§ 3º Na hipótese prevista no parágrafo anterior, a SECADI/ MEC deverá comunicar formalmente ao FNDE/MEC a nova data limite para apresentação da prestação de contas pelo EEx.

§ 4º As despesas realizadas na execução do PBA serão comprovadas mediante documentos fiscais originais ou equivalentes, na forma da legislação regulamentar à qual o órgão responsável pela despesa estiver sujeito, devendo os recibos, faturas, notas fiscais e quaisquer outros documentos comprobatórios ser emitidos em nome do EEx, identificados com o nome do FNDE/MEC e do Programa Brasil Alfabetizado, sendo mantidos arquivados em sua sede, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, pelo prazo de vinte anos contados a partir da data de aprovação da prestação de contas dos recursos transferidos ou, quando for o caso, do julgamento da Tomada de Contas Especial, devendo ficar à disposição do FNDE, dos órgãos de controle interno e externo e do Ministério Público.

§ 5º O gestor responsável pela prestação de contas que inserir ou facilitar a funcionário autorizado a inserção de dados falsos, alterar ou excluir indevidamente dados do SIGPC, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem ou para causar dano, será responsabilizado civil, penal e administrativamente.

Art. 32. O EEx que, por motivo de força maior ou caso fortuito, não apresentar ou não tiver aprovada a prestação de contas deverá apresentar as devidas justificativas ao FNDE/MEC.

§ 1º Considera-se caso fortuito, dentre outros, a falta ou a não aprovação, no todo ou em parte, da prestação de contas, por dolo ou culpa do gestor anterior.

§ 2º Na falta da apresentação ou da não aprovação, no todo ou em parte, da prestação de contas por culpa ou dolo do gestor do EEx sucedido, as justificativas a que se refere o caput deste artigo deverão ser obrigatoriamente apresentadas pelo gestor que estiver no exercício do cargo à época em que for levantada a omissão ou a irregularidade pelo FNDE, acompanhadas necessariamente de cópia autenticada de Representação protocolada junto ao respectivo órgão do Ministério Público, para a adoção das providências cíveis e criminais da sua alçada, bem como de solicitação para que o FNDE instaure processo de Tomada de Contas Especial contra o gestor sucedido.

§ 3º É de responsabilidade do gestor sucessor a instrução obrigatória da Representação, nos moldes legais exigidos, a ser protocolada no Ministério Público com, no mínimo, os seguintes elementos:

I - qualquer documento disponível referente à transferência dos recursos;

II - relatório das ações empreendidas com os recursos transferidos;

III - qualificação do ex-gestor, inclusive com o endereço atualizado, se houver, e;

IV - documento que comprove a situação atualizada quanto à adimplência do EEx perante o FNDE, a ser obtido por meio do endereço eletrônico atend.institucional@fnde.gov.br;

V - extratos bancários da conta corrente específica, inclusive os de aplicação no mercado financeiro, se houver, demonstrando a inexistência de recursos no período de gestão do representante.

§ 4º A Representação de que trata o § 2º deste artigo dispensa o gestor atual do EEx de apresentar ao FNDE/MEC as certidões relativas ao prosseguimento da medida adotada.

§ 5º Na hipótese de não serem apresentadas ou aceitas as justificativas de que trata este artigo, o FNDE/MEC adotará as medidas de exceção, arrolando o gestor sucessor, na qualidade de corresponsável pelo dano causado ao erário, quando se tratar de omissão da prestação de contas cujo prazo para apresentação ao FNDE tiver expirado em sua gestão.

§ 6º As disposições deste artigo aplicam-se aos repasses dos recursos financeiros do PBA efetuado em data anterior à publicação desta resolução, ressalvados os atos praticados com base em normativos vigentes à época.

VI - DA FISCALIZAÇÃO E DO MONITORAMENTO DO PROGRAMA

Art. 33. A fiscalização da aplicação dos recursos financeiros transferidos à conta do Programa é de competência do FNDE/MEC, do TCU e do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal, mediante a realização de auditorias, de inspeção e da análise dos processos que originarem as prestações de contas.

§ 1º Os órgãos e entidades a que se refere o caput deste artigo poderão celebrar convênios ou acordos, em regime de mútua cooperação, para auxiliar e otimizar o seu controle.

§ 2º O FNDE/MEC realizará, sempre que julgar necessário, auditoria na aplicação dos recursos financeiros do Programa por sistema de amostragem, podendo, para tanto, requisitar o encaminhamento de documentos e demais elementos que julgar necessários, bem como realizar fiscalização in loco ou, ainda, delegar competência a outro órgão ou entidade pública para fazê-lo.

Art. 34. O FNDE/MEC suspenderá o repasse de recursos financeiros à conta do PBA ao EEx quando:

I - houver solicitação expressa da SECADI/MEC, gestora do Programa, sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida;

II - os recursos financeiros forem utilizados em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do Programa, constatação feita por análise documental, monitoramento, auditoria ou outros meios;

III - a prestação de contas não for apresentada na forma ou no prazo estabelecido no art. 30 ou, ainda, as justificativas a que se refere o § 2º do art. 31 não vierem a ser apresentadas pelo EEx ou aceitas pelo FNDE/MEC, observado o estabelecido no art. 31;

IV - houver determinação judicial, com prévia apreciação da

Procuradoria Federal no FNDE/MEC.

Art. 35. O restabelecimento do repasse dos recursos financeiros do PBA ao EEx ocorrerá quando:

I - a prestação de contas dos recursos recebidos for apresentada ao FNDE/MEC na forma prevista no art. 31;

II - sanadas as falhas formais ou regulamentares de que trata o inciso IV do art. 34;

III - aceitas as justificativas de que trata o § 2º do art. 32 e não sendo o atual gestor faltoso;

IV - as pendências em relação à apresentação da prestação de contas forem resolvidas pelo EEx respeitado o prazo determinado no § 8º do art. 24;

V - se verificar o recolhimento integral dos valores impugnados pelo FNDE/MEC, conforme dispõem os parágrafos 15, 16 e 17 do art. 24; e

VI - motivada por decisão judicial, com prévia apreciação da Procuradoria Federal no FNDE/MEC.

§ 1º Quando o restabelecimento do repasse a que se refere este artigo ocorrer após o envio da Tomada de Contas Especial ao Tribunal de Contas da União, o FNDE deverá providenciar o encaminhamento da documentação recebida ao TCU, acompanhada de manifestação acerca da sua suficiência e pertinência para sanar a omissão ou a irregularidade praticada e da informação de que foi efetuado o restabelecimento do repasse ao EEx.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se aos repasses de recursos financeiros do PBA efetuados em data anterior à publicação desta resolução, ressalvados os atos praticados com base em normativos vigentes à época.

Art. 36. O monitoramento e o acompanhamento da execução das metas físicas referentes ao Programa são de competência da SECADI/MEC, mediante a realização de visitas técnicas e de pesquisas por amostragem nas entidades e instituições parceiras, bem como por meio do Sistema Brasil Alfabetizado.

Art. 37. Ao término da execução das ações da edição do PBA 2012, o EEx obriga-se a inserir , em até sessenta dias, a situação final dos alfabetizandos e relatório final da execução física no SBA.

Parágrafo único. O EEx que não cumprir o disposto no caput não terá sua adesão ao Programa aprovada na edição imediatamente subsequente.

VII - DAS DENÚNCIAS

Art. 38. Qualquer pessoa física ou jurídica poderá denunciar à SECADI/MEC, ao FNDE/MEC, ao TCU, ao Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal ou ao Ministério Público, irregularidades identificadas na aplicação dos recursos financeiros do PBA, contendo necessariamente:

I - exposição sumária do ato ou fato censurável, que possibilite sua perfeita determinação; e,

II - identificação do órgão da Administração Pública e do responsável por sua prática, bem como a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível, o endereço e cópia autenticada de documento que ateste a sua identificação.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc.), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no parágrafo 1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 39. As denúncias encaminhadas ao FNDE/MEC deverão ser dirigidas ao setor de Ouvidoria, no seguinte endereço:

I- se por via postal, Setor Bancário Sul - Quadra 02 - Bloco F - Edifício FNDE - Brasília - DF, CEP: 70.070-929;

II - se por via eletrônica, ouvidoria@fnde.gov.br.

Art. 40. As denúncias encaminhadas à SECADI/MEC deverão ser enviadas por meio do "Fale Conosco", disponível no portal do MEC, no endereço eletrônico www.mec.gov.br/SECADI.

VIII - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 41. Eventuais dúvidas poderão ser esclarecidas perante o MEC por intermédio do número do telefone 0800 616161 ou, pelo "Fale Conosco" disponível no portal do MEC, no endereço www.mec.gov.br/SECADI.

Art. 42. Ficam aprovados os formulários que constituem os Anexos I a VI desta resolução, disponíveis no endereço eletrônico www.mec.gov.br/SECADI.

Art. 43. Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

ANEXO G – RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 26, DE 17 DE JUNHO DE 2013

Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal, de 1988, arts. 6º, 205, 208 e 211.
Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Lei nº 9.452, de 20 de março de 1997.
Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002.
Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003.
Portaria Interministerial MEC/MS nº 1.010, de 08 de maio de 2006.
Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.
Lei nº 11.524 de 24 de setembro de 2007.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010.
Resolução Conselho Federal de Nutricionistas nº 465, 23 de agosto de 2010.
Decreto nº 7.507, de 27 de junho de 2011.
Resolução CD/FNDE nº 31, de 1º de julho de 2011.
Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.
Resolução CD/FNDE nº 2, de 18 de janeiro de 2012.
Decreto nº 7.775, de 04 de julho de 2012.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 7º, § 1º, da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e pelos arts. 4º, § 2º, e 14 do Anexo I do Decreto nº 7.691, de 2 de março de 2012, publicado no D.O.U. de 6 de março de 2012, e pelos arts. 3º, inciso I, alíneas "a" e "b"; 5º, caput; e 6º, inciso VI, do Anexo da Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2003, publicada no D.O.U. de 2 de outubro de 2003, neste ato representado conforme deliberado na Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo do FNDE realizada no dia 31 de maio de 2012, e

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal nos artigos 6º, 205, 208, inciso VII, e artigo 211;

CONSIDERANDO que a alimentação adequada é um direito fundamental do ser humano, reconhecido internacionalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 25) e pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC (art. 11), sendo inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações

que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população, como disposto na Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional;

CONSIDERANDO que o Artigo 6º da Constituição Federal, após a EC 064/2010, estabelece que "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição";

CONSIDERANDO a importância das ações educativas que perpassem pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem dentro da perspectiva do desenvolvimento de práticas saudáveis de vida e da segurança alimentar e nutricional;

CONSIDERANDO a importância da intersetorialidade por meio de políticas, programas, ações governamentais e não governamentais para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, por meio de ações articuladas entre educação, saúde, agricultura, sociedade civil, ação social, entre outros;

CONSIDERANDO o fortalecimento da Agricultura Familiar e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico local; e

CONSIDERANDO a necessidade de consolidar normativos dispersos em vários dispositivos legais e de inserir novas orientações ao público, resolve "ad referendum":

Art. 1º Estabelecer as normas para a execução técnica, administrativa e financeira do PNAE aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às entidades federais.

Parágrafo único. A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vista ao atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Resolução.

CAPÍTULO I
DAS DIRETRIZES E DO OBJETIVO DO PROGRAMA

Art. 2º São diretrizes da Alimentação Escolar:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;

IV - a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;

V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos; e

VI - o direito à alimentação escolar, visando garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontrem em vulnerabilidade social.

Art. 3º O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Parágrafo único. As ações de educação alimentar e nutricional serão de responsabilidade do ente público educacional.

CAPÍTULO II
DOS USUÁRIOS DO PROGRAMA

Art. 4º Serão atendidos pelo PNAE os alunos matriculados na educação básica das redes públicas federal, estadual, distrital e municipal, em conformidade com o Censo Escolar do exercício anterior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação - INEP/MEC.

§1º Para os fins deste artigo, serão considerados como integrantes das redes estadual, municipal e distrital os alunos cadastrados no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento e matriculados na:

I - educação básica das entidades filantrópicas ou por elas mantidas, inclusive as de educação especial e confessionais;

II - educação básica das entidades comunitárias, conveniadas com o poder público.

§2º Os alunos de que trata o inciso I do parágrafo anterior, matriculados na educação básica, serão atendidos pelo PNAE, mediante a comprovação da certificação da entidade como beneficente de assistência social da área de educação, conforme dispõe o art. 24 do Decreto nº 7.237, de 20 de julho de 2010.

§3º As entidades de que tratam os incisos I e II serão atendidas pelo PNAE mediante a declaração, no Censo Escolar, do interesse de oferecer a alimentação escolar gratuita.

§4º Serão atendidos duplamente, no âmbito do PNAE, os alunos matriculados no ensino regular público que tiverem matrícula concomitante em instituição de Atendimento Educacional Especializado- AEE, desde que em turno distinto.

CAPÍTULO III
DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA

Art. 5º Participam do PNAE:

I - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE: autarquia vinculada ao Ministério da Educação - MEC, responsável pela coordenação do PNAE, pelo estabelecimento das normas gerais de planejamento, execução, controle, monitoramento e avaliação do Programa, bem como pela transferência dos recursos financeiros;

II - a Entidade Executora - EEx.: Estado, Município, Distrito Federal e escolas federais, como responsável pela execução do PNAE, inclusive pela utilização e complementação dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE, pela prestação de contas do Programa, pela oferta de alimentação nas escolas por, no mínimo 800 horas/aula, distribuídas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, e pelas ações de educação alimentar e nutricional a todos os alunos matriculados;

III - o Conselho de Alimentação Escolar - CAE: órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, instituído no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; e

IV - a Unidade Executora - UEx: entidade privada sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar, responsável pelo recebimento dos recursos financeiros transferidos pela EEx. em favor da escola que representa, bem como pela prestação de contas do Programa ao órgão que a delegou.

a) considera-se, também, como UEx. aquela constituída para execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, de que trata a Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009.

CAPÍTULO IV
DAS FORMAS DE GESTÃO

Art. 6º Entende-se como delegação de rede a transferência da responsabilidade do Estado aos Municípios pelo atendimento aos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino localizados nas suas respectivas áreas de jurisdição no âmbito do PNAE.

No caso dessa delegação, o Estado autoriza expressamente o repasse direto ao Município, por parte do FNDE, da correspondente parcela de recursos financeiros para a oferta de alimentação nas escolas.

§1º A autorização de que trata o caput será encaminhada pelo Estado ao FNDE, com a devida anuência do Município (Anexo I), no mês de janeiro do mesmo ano em que se der o atendimento.

§2º Em casos excepcionais, é facultado ao FNDE revisar as delegações de rede fora do prazo acima estipulado.

§3º A Secretaria Estadual de Educação que delegar a rede permanece responsável:

I - pelas ações de educação alimentar e nutricional;

II - pela estrutura física das escolas;

III - pelos recursos humanos da unidade de alimentação escolar; e

IV - por assegurar que a oferta da alimentação nas escolas se dê em conformidade com as necessidades nutricionais dos alunos, inclusive complementando a aquisição de gêneros alimentícios com recursos financeiros próprios, caso necessário.

§4º É de competência do CAE do município exercer suas atribuições nas escolas de educação básica estadual, localizadas em seu limite territorial, permanecendo o CAE estadual responsável pelo acompanhamento das atividades previstas nos incisos I, II e III do parágrafo anterior.

§5º Para atender aos parâmetros numéricos e às demais ações previstas na Resolução do Conselho Federal de Nutrição - CFN nº 465, de 23 de agosto de 2010, o Estado e o Município poderão atuar em regime de colaboração.

Art. 7º A EEx. que atender aos alunos de que trata o art. 4º desta Resolução e que transferir as suas escolas para outra rede de ensino, após a publicação do Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento, fica obrigada a repassar os recursos financeiros recebidos à conta do PNAE para a EEx. que a receber, em valor correspondente ao número de alunos transferidos, mediante convênio, no prazo de até cinco dias úteis após a efetivação do crédito pelo FNDE, tomando-se como base para esse cálculo o Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento.

Parágrafo único. A transferência dos recursos financeiros a que se refere o caput deste artigo não desonera a EEx. transferidora da obrigação de prestar contas, observando-se o disposto nesta Resolução e na Lei nº 11.947/2009.

Art. 8º É facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios repassar os recursos financeiros recebidos à conta do PNAE, no valor per capita fixado no art. 38, inciso II desta Resolução, às UEx. das escolas de educação básica pertencente à sua rede de ensino, observado o disposto nesta Resolução.

§1º No caso da operacionalização do programa na forma prevista no caput, o Estado, Município e Distrito Federal deverão assegurar a estrutura necessária para:

I - a realização do devido processo licitatório e/ou aquisição de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar e/ou do Empreendedor Familiar Rural, conforme a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993e art.14 da Lei nº 11.947/2009;

II - a ordenação de despesas, gestão e execução dos contratos administrativos;

III - o controle de estoque e armazenamento dos gêneros alimentícios; e

IV - a prestação de contas e demais atos relacionados à correta utilização dos recursos financeiros.

§3º A transferência de recursos realizada na forma deste artigo deverá ocorrer em até dez parcelas por ano, no prazo máximo de até cinco dias úteis, a contar da efetivação do crédito realizado pelo FNDE.

§4º Os recursos financeiros repassados na forma deste artigo deverão ser creditados pela EEx. diretamente às UEx. em conta específica, aberta pela EEx. para tal fim, observado, no que couber, o disposto no art. 38.

§5º Compete à EEx. comunicar ao FNDE a adoção do procedimento previsto neste artigo, informando também a razão social e o número do respectivo Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ da UEx.

Art. 9º Os recursos financeiros destinados à alimentação escolar dos alunos matriculados em entidades filantrópicas, escolas comunitárias e escolas confessionais, na forma prevista no §1º do art. 4º desta Resolução, serão transferidos para o respectivo Estado, Distrito Federal e Município, que deverão atendê-las mediante o fornecimento de gêneros alimentícios e/ou repasse dos correspondentes recursos financeiros.

Parágrafo único. No caso de a EEx. optar em repassar os recursos financeiros recebidos à conta do PNAE às escolas de que trata este artigo, somente poderá fazê-lo mediante formalização de termo de convênio, na forma estabelecida na Portaria Interministerial MPOG/MF/CGU nº 507, de 24 de novembro de 2011, no prazo máximo de cinco dias úteis, a contar da efetivação do crédito realizado pelo FNDE.

Art. 10 A operacionalização do Programa na forma prevista nos artigos 8º e 9º não afasta a responsabilidade da EEx. de responder pela regular aplicação dos recursos financeiros e da prestação de contas ao FNDE.

Art. 11 A transferência dos recursos financeiros destinados ao atendimento das escolas federais de educação básica, mantidas pela União, será feita diretamente pelo FNDE. Estas deverão informar os números do CNPJ, da Unidade Gestora e da Gestão.

CAPÍTULO V
DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Art. 12 A coordenação das ações de alimentação escolar, sob a responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das escolas federais, será realizada por nutricionista habilitado, que deverá assumir a responsabilidade técnica do Programa, respeitando as diretrizes previstas na Lei nº 11.947/2009 e em legislações específicas, dentro de suas atribuições.

§1º Compete ao nutricionista Responsável Técnico - RT pelo Programa e aos demais nutricionistas lotados no setor de alimentação escolar, entre outras atribuições estabelecidas na Resolução CFN nº 465/2010:

I - realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos estudantes;

II - planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar de acordo com a cultura alimentar, o perfil epidemiológico da população atendida e a vocação agrícola da região, acompanhando desde a aquisição dos gêneros alimentícios, o preparo, a distribuição até o consumo das refeições pelos escolares; e

III - coordenar e realizar, em conjunto com a direção e com a coordenação pedagógica da escola, ações de educação alimentar e nutricional.

§2º A EEx. deverá oferecer condições suficientes e adequadas de trabalho para o profissional e cumprir os parâmetros numéricos mínimos de referência de nutricionistas por escolares, previstos na Resolução CFN nº 465/2010.

§3º O nutricionista que atua no Programa deverá ser obrigatoriamente vinculado à EEx. e estar cadastrado no FNDE, na forma estabelecida no Anexo II desta Resolução.

Seção I
Das ações de Educação Alimentar e Nutricional

Art. 13 Para fins do PNAE, será considerada Educação Alimentar e Nutricional - EAN o conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo.

§1º As EEx. poderão considerar ações de EAN, entre outras, aquelas que:

I - promovam a oferta de alimentação adequada e saudável na escola;

II - promovam a formação de pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a alimentação escolar;

III - articulem as políticas municipais, estaduais, distritais e federais no campo da alimentação escolar;

IV - dinamizem o currículo das escolas, tendo por eixo temático a alimentação e nutrição;

V - promovam metodologias inovadoras para o trabalho pedagógico;

VI - favoreçam os hábitos alimentares regionais e culturais saudáveis;

VII - estimulem e promovam a utilização de produtos orgânicos e/ou agroecológicos e da sociobiodiversidade;

VIII - estimulem o desenvolvimento de tecnologias sociais, voltadas para o campo da alimentação escolar; e

IX - utilizem o alimento como ferramenta pedagógica nas atividades de EAN.

§2º As ações de educação alimentar e nutricional deverão ser planejadas, executadas, avaliadas e documentadas, considerando a faixa etária, as etapas e as modalidades de ensino.

Seção II

Da Oferta da Alimentação nas Escolas

Art. 14 Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo RT, com utilização de gêneros alimentícios básicos, de modo a respeitar as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura alimentar da localidade e pautar-se na sustentabilidade, sazonalidade e diversificação agrícola da região e na alimentação saudável e adequada.

§1º Como disposto na Lei nº 11.947/2009, gêneros alimentícios básicos são aqueles indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável.

§2º Os cardápios deverão ser planejados para atender, em média, às necessidades nutricionais estabelecidas na forma do disposto no Anexo III desta Resolução, de modo a suprir:

I - no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, duas refeições, para as creches em período parcial;

II - no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para as creches em período integral, inclusive as localizadas em comunidades indígenas ou áreas remanescentes de quilombos;

III - no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias, por refeição ofertada, para os alunos matriculados nas escolas localizadas em comunidades indígenas ou em áreas remanescentes de quilombos, exceto creches;

IV - no mínimo 20% (vinte por cento) das necessidades nutricionais diárias quando ofertada uma refeição, para os demais alunos matriculados na educação básica, em período parcial;

V - no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias, quando ofertadas duas ou mais refeições, para os alunos matriculados na educação básica, exceto creches em período parcial; e

VI - no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para os alunos participantes do Programa Mais Educação e para os matriculados em escolas de tempo integral.

§3º Cabe ao nutricionista responsável técnico a definição do horário e do alimento adequado a cada tipo de refeição, respeitada a cultura alimentar.

§4º A porção ofertada deverá ser diferenciada por faixa etária dos alunos, conforme as necessidades nutricionais estabelecidas.

§5º Os cardápios deverão atender aos alunos com necessidades nutricionais específicas, tais como doença celíaca, diabetes, hipertensão, anemias, alergias e intolerâncias alimentares, dentre outras.

§6º Os cardápios deverão atender as especificidades culturais das comunidades indígenas e/ou quilombolas.

§7º Os cardápios, elaborados a partir de Fichas Técnicas de Preparo, deverão conter informações sobre o tipo de refeição, o nome da preparação, os ingredientes que a compõe e sua consistência, bem como informações nutricionais de energia, macronutrientes, micronutrientes prioritários (vitaminas A e C, magnésio, ferro, zinco e cálcio) e fibras. Os

cardápios devem apresentar, ainda, a identificação (nome e CRN) e a assinatura do nutricionista responsável por sua elaboração.

§8º Os cardápios com as devidas informações nutricionais de que trata o parágrafo anterior deverão estar disponíveis em locais visíveis nas Secretarias de Educação e nas escolas.

§9º Os cardápios deverão oferecer, no mínimo, três porções de frutas e hortaliças por semana (200g/aluno/semana) nas refeições ofertadas, sendo que:

I - as bebidas à base de frutas não substituem a obrigatoriedade da oferta de frutas in natura; e

II - a composição das bebidas à base de frutas deverá seguir as normativas do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento- MAPA.

§10 Os cardápios deverão ser apresentados ao CAE para conhecimento.

Art. 15 As instituições de AEE deverão atender às necessidades nutricionais dos alunos, ofertando, no mínimo, uma refeição, conforme suas especificidades.

Art. 16 Para as preparações diárias da alimentação escolar, recomenda-se no máximo:

I - 10% (dez por cento) da energia total proveniente de açúcar simples adicionado;

II - 15 a 30% (quinze a trinta por cento) da energia total proveniente de gorduras totais;

III - 10% (dez por cento) da energia total proveniente de gordura saturada;

IV - 1% (um por cento) da energia total proveniente de gordura trans;

V - 400 mg (quatrocentos miligramas) de sódio per capita, em período parcial, quando ofertada uma refeição;

VI - 600 mg (seiscentos miligramas) de sódio per capita, em período parcial, quando ofertadas duas refeições; e

VII - 1.400 mg (mil e quatrocentos miligramas) de sódio per capita, em período integral, quando ofertadas três ou mais refeições.

Parágrafo único. A oferta de doces e/ou preparações doces fica limitada a duas porções por semana, equivalente a 110 kcal/porção.

Art. 17 A EEx. aplicará teste de aceitabilidade aos alunos sempre que introduzir no cardápio alimento novo ou quaisquer outras alterações inovadoras, no que diz respeito ao preparo, ou para avaliar a aceitação dos cardápios praticados frequentemente.

§1º A EEx. será responsável pela aplicação do teste de aceitabilidade, o qual deverá ser planejado e coordenado pelo RT do PNAE.

§2º O teste de aceitabilidade não será aplicado na educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos (creche).

§3º Poderão ser dispensadas do teste de aceitabilidade frutas e hortaliças ou preparações que sejam constituídas, em sua maioria, por frutas e/ou hortaliças.

§4º O nutricionista será responsável pela elaboração de relatório, no qual constará todas as etapas da aplicação do teste de aceitabilidade, desde o planejamento até o resultado alcançado e deverá arquivar essas informações por, no mínimo, cinco anos.

§5º Para aplicação do teste de aceitabilidade deverão ser utilizadas as metodologias Resto Ingestão ou Escala Hedônica, observando os parâmetros técnicos, científicos e sensoriais reconhecidos.

§6º O índice de aceitabilidade deve ser de, no mínimo, 90% para Resto Ingestão e de 85% para Escala Hedônica.

CAPÍTULO VI
DA AQUISIÇÃO DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS

Art. 18 Os recursos financeiros repassados pelo FNDE no âmbito do PNAE serão utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios.

Parágrafo único. A aquisição de qualquer item ou serviço, com exceção dos gêneros alimentícios, deverá estar desvinculada do processo de compra do PNAE.

Art. 19 A aquisição de gêneros alimentícios, no âmbito do PNAE, deverá obedecer ao cardápio planejado pelo nutricionista, observando as diretrizes desta Resolução e deverá ser

realizada, sempre que possível, no mesmo ente federativo em que se localizam as escolas, priorizando os alimentos orgânicos e/ou agroecológicos.

Art. 20 A aquisição de gêneros alimentícios para o PNAE deverá ser realizada por meio de licitação pública, nos termos da Lei nº 8.666/1993 ou da Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, ou, ainda, por dispensa do procedimento licitatório, nos termos do art. 14 da Lei nº 11.947/2009.

§1º Quando a EEx. optar pela dispensa do procedimento licitatório, nos termos do art. 14, §1º da Lei nº 11.947/2009, a aquisição será feita mediante prévia chamada pública.

§2º Considera-se chamada pública o procedimento administrativo voltado à seleção de proposta específica para aquisição de gêneros alimentícios provenientes da Agricultura Familiar e/ou Empreendedores Familiares Rurais ou suas organizações.

Art. 21 Será dada, mensalmente, publicidade das informações referentes ao processo de aquisição de gêneros alimentícios em órgão de divulgação oficial ou em quadro de avisos de amplo acesso público.

Parágrafo único. A publicidade deverá ocorrer ainda em jornal diário de grande circulação no estado e também, se houver, em jornal de grande circulação municipal ou região onde serão fornecidos os gêneros alimentícios.

Seção I

Das Proibições e Restrições

Art. 22 É vedada a aquisição de bebidas com baixo valor nutricional tais como refrigerantes e refrescos artificiais, bebidas ou concentrados à base de xarope de guaraná ou groselha, chás prontos para consumo e outras bebidas similares.

Art. 23 É restrita a aquisição de alimentos enlatados, embutidos, doces, alimentos compostos (dois ou mais alimentos embalados separadamente para consumo conjunto), preparações semiprontas ou prontas para o consumo, ou alimentos concentrados (em pó ou desidratados para reconstituição).

Parágrafo único. O limite dos recursos financeiros para aquisição dos alimentos de que trata o caput deste artigo ficará restrito a 30% (trinta por cento) dos recursos repassados pelo FNDE.

Seção II

Da Aquisição de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar Rural ou suas Organizações

Art. 24 Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverá ser utilizado na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar Rural ou suas organizações, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas, conforme o art. 14, da Lei nº 11.947/2009.

§1º A aquisição de que trata este artigo poderá ser realizada dispensando-se o procedimento licitatório, nos termos do art. 14 da Lei 11.947/2009, desde que os preços sejam compatíveis com os vigentes no mercado local, observando-se os princípios inscritos no art. 37 da Constituição Federal, e que os alimentos atendam às exigências do controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria.

§2º A observância do percentual previsto no caput deste artigo poderá ser dispensada pelo FNDE quando presente uma das seguintes circunstâncias, comprovada pela EEx. na prestação de contas:

I - a impossibilidade de emissão do documento fiscal correspondente;

II - a inviabilidade de fornecimento regular e constante dos gêneros alimentícios, desde que respeitada a sazonalidade dos produtos; e

III - as condições higiênico-sanitárias inadequadas, isto é, que estejam em desacordo com o disposto no art. 33 desta Resolução.

§3º O disposto neste artigo deverá ser observado nas aquisições efetuadas pelas UEx. das escolas de educação básica públicas de que trata o art. 6º da Lei nº 11.947/2009.

Art. 25 Para priorização das propostas, deverá ser observada a seguinte ordem para desempate:

I - os fornecedores locais do município;

II - os assentamentos de reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas;

III - os fornecedores de gêneros alimentícios certificados como orgânicos ou agroecológicos, segundo a Lei nº 10.831, de 23 de dezembro de 2003;

IV - os Grupos Formais (organizações produtivas detentoras de Declaração de Aptidão ao PRONAF - DAP Jurídica) sobre os Grupos Informais (agricultores familiares, detentores de Declaração de Aptidão ao PRONAF - DAP Física, organizados em grupos) e estes sobre os Fornecedores Individuais; e

V - organizações com maior porcentagem de agricultores familiares e/ou empreendedores familiares rurais no seu quadro de sócios, conforme DAP Jurídica.

§1º Em caso de persistir o empate, será realizado sorteio.

§2º Caso a EEx. não obtenha as quantidades necessárias de produtos oriundos de produtores e empreendedores familiares locais, estas deverão ser complementadas com propostas de grupos de produtores e empreendedores familiares do território rural, do estado e do país, nesta ordem.

Art. 26 As EEx. deverão publicar os editais de chamada pública para alimentação escolar em jornal de circulação local e na forma de mural em local público de ampla circulação e divulgar em seu endereço na internet, caso haja. Se necessário, publique-se em jornal de circulação regional, estadual ou nacional, em rádios locais e na Rede Brasil Rural.

§1º Os editais das chamadas públicas deverão permanecer abertos para recebimento dos projetos de venda por um período mínimo de 20 dias.

§2º Os gêneros alimentícios a serem entregues ao contratante serão os definidos na chamada pública de compra, podendo ser substituídos quando ocorrer a necessidade, desde que os produtos substitutos constem na mesma chamada pública e sejam correlatos nutricionalmente.

Essa necessidade de substituição deverá ser atestada pelo RT, que poderá contar com o respaldo do CAE e com a declaração técnica da Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER.

Art. 27 Para a habilitação das propostas exigir-se-á:

§1º Dos Fornecedores Individuais, detentores de DAP Física, não organizados em grupo:

I - a prova de inscrição no Cadastro de Pessoa Física - CPF;

II - o extrato da DAP Física do agricultor familiar participante, emitido nos últimos 30 dias;

III - o Projeto de Venda de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar e/ou Empreendedor Familiar Rural para Alimentação Escolar com assinatura do agricultor participante (Anexo IV);

IV - a prova de atendimento de requisitos previstos em lei específica, quando for o caso; e

V - a declaração de que os gêneros alimentícios a serem entregues são oriundos de produção própria, relacionada no projeto de venda.

§2º Dos Grupos Informais de agricultores familiares, detentores de DAP Física, organizados em grupo:

I - a prova de inscrição no Cadastro de Pessoa Física - CPF;

II - o extrato da DAP Física de cada agricultor familiar participante, emitido nos últimos 30 dias;

III - o Projeto de Venda de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar e/ou Empreendedor Familiar Rural para Alimentação Escolar com assinatura de todos os agricultores participantes;

IV - a prova de atendimento de requisitos previstos em lei específica, quando for o caso; e

V - a declaração de que os gêneros alimentícios a serem entregues são produzidos pelos agricultores familiares relacionados no projeto de venda.

§3º Dos Grupos Formais, detentores de DAP Jurídica:

I - a prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ;

II - o extrato da DAP Jurídica para associações e cooperativas, emitido nos últimos 30 dias;

III - a prova de regularidade com a Fazenda Federal, relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS;

IV - as cópias do estatuto e ata de posse da atual diretoria da entidade registrada no órgão competente;

VI - o Projeto de Venda de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar para Alimentação Escolar;

VII - a declaração de que os gêneros alimentícios a serem entregues são produzidos pelos associados relacionados no projeto de venda; e

VIII - a prova de atendimento de requisitos previstos em lei específica, quando for o caso.

§4º Devem constar nos Projetos de Venda de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar o nome, o CPF e nº da DAP Física de cada agricultor familiar fornecedor dos gêneros constantes no Projeto.

§5º Na ausência ou irregularidade de qualquer desses documentos, fica facultado à EEx. a abertura de prazo para a regularização da documentação, desde que esteja previsto no edital da chamada pública.

Art. 28 Os agricultores familiares, detentores de DAP Física, poderão contar com uma Entidade Articuladora que poderá, nesse caso, auxiliar na elaboração do Projeto de Venda de Gêneros Alimentícios da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar.

Parágrafo único. As Entidades Articuladoras são aquelas definidas pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA.

Art. 29 Na definição dos preços de aquisição dos gêneros alimentícios da Agricultura Familiar e/ou dos Empreendedores Familiares Rurais ou suas organizações, a EEx. deverá considerar todos os insumos exigidos na licitação e/ou chamada pública, tais como despesas com frete, embalagens, encargos e quaisquer outros necessários para o fornecimento do produto.

§1º O preço de aquisição será o preço médio pesquisado por, no mínimo, três mercados em âmbito local, territorial, estadual ou nacional, nessa ordem, priorizando a feira do produtor da Agricultura Familiar, quando houver.

§2º A EEx. que priorizar na chamada pública a aquisição de produtos orgânicos ou agroecológicos poderá acrescer os preços em até 30% (trinta por cento) em relação aos preços estabelecidos para produtos convencionais, conforme Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011.

§3º O preço de aquisição deverá ser publicado na chamada pública.

§4º O projeto de venda a ser contratado deverá ser escolhido conforme os critérios estabelecidos pelos arts. 24 e 25.

§5º Os projetos de venda deverão ser analisados em sessão pública registrada em ata.

Art. 30 Nos Estados, Distrito Federal, Municípios e escolas federais onde o valor total de repasse do FNDE para execução do PNAE seja superior a R$ 700.000,00 (setecentos mil reais) por ano, a EEx. poderá optar por aceitar propostas apenas de organizações com DAP Jurídica, desde que previsto na chamada pública.

Art. 31 Os contratos devem estabelecer com clareza e precisão as condições para sua execução expressas em cláusulas que definam os direitos, obrigações e responsabilidades das partes, em conformidade com os termos da chamada pública e da proposta a que se vinculam.

Art. 32 O limite individual de venda do agricultor familiar e do empreendedor familiar rural para a alimentação escolar deverá respeitar o valor máximo de R$ 20.000,00 (vinte mil reais), por DAP/ano e será controlado pelo FNDE e MDA, conforme Acordo de Cooperação firmado entre estes.

Seção III
Do Controle de Qualidade da Alimentação Escolar

Art. 33 Os produtos alimentícios a serem adquiridos para o alunado do PNAE deverão atender ao disposto na legislação de alimentos, estabelecida pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA do Ministério da Saúde - MS e pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA.

§1º Os produtos adquiridos para o alunado do PNAE deverão ser previamente submetidos ao controle de qualidade, na forma do Termo de Compromisso (Anexo V), observando-se a legislação pertinente.

§2º O Termo de Compromisso, de que trata o parágrafo anterior, será renovado a cada início de mandato dos gestores municipais, estaduais e do Distrito Federal, devendo ser encaminhado o original ao FNDE, com cópia para o CAE, e as ações nele previstas deverão ser normatizadas e implementadas imediatamente pelas EEx., em âmbito local.

§3º Os relatórios de inspeção sanitária dos alimentos utilizados no PNAE deverão permanecer à disposição do FNDE por um prazo de cinco anos.

§4º Cabe às EEx. ou às UEx. adotar medidas que garantam a aquisição, o transporte, a estocagem e o preparo/manuseio de alimentos com adequadas condições higiênico-sanitárias até o seu consumo pelos alunos atendidos pelo Programa.

§5º A EEx. ou a UEx. poderá prever em edital de licitação ou na chamada pública a apresentação de amostras pelo licitante classificado provisoriamente em primeiro lugar, para avaliação e seleção do produto a ser adquirido, as quais deverão ser submetidas a análises necessárias, imediatamente após a fase de homologação.

CAPÍTULO VII
DO CONSELHO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Art. 34 Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, o CAE, órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, composto da seguinte forma:

I - um representante indicado pelo Poder Executivo do respectivo ente federado;

II - dois representantes das entidades de trabalhadores da educação e de discentes, indicados pelos respectivos órgãos de representação, a serem escolhidos por meio de assembleia específica para tal fim, registrada em ata;

III - dois representantes de pais de alunos matriculados na rede de ensino a qual pertença a EEx., indicados pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares, escolhidos por meio de assembleia específica para tal fim, registrada em ata; e

IV - dois representantes indicados por entidades civis organizadas, escolhidos em assembleia específica para tal fim, registrada em ata.

§1º Os discentes só poderão ser indicados e eleitos quando forem maiores de 18 anos ou emancipados.

§2º Preferencialmente, um dos representantes a que se refere o inciso II deste artigo deve pertencer à categoria de docentes.

§3º Na EEx. com mais de cem escolas da educação básica, a composição do CAE poderá ser de até três vezes o número de membros, obedecida a proporcionalidade definida nos incisos I a IV deste artigo.

§4º Cada membro titular do CAE terá um suplente do mesmo segmento representado, com exceção dos membros titulares do inciso II deste artigo, os quais poderão ter como suplentes qualquer uma das entidades referidas no inciso.

§5º Os membros terão mandato de quatro anos, podendo ser reeleitos de acordo com a indicação dos seus respectivos segmentos.

§6º Em caso de não existência de órgãos de classe, conforme estabelecido no inciso II deste artigo, os docentes, discentes ou trabalhadores na área de educação deverão realizar reunião, convocada especificamente para esse fim e devidamente registrada em ata.

§7º Fica vedada a indicação do Ordenador de Despesas das Entidades Executoras para compor o Conselho de Alimentação Escolar.

§8º Recomenda-se que o CAE dos Estados e dos Municípios que possuam alunos matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas ou em áreas remanescentes de quilombos tenha, em sua composição, pelo menos um membro representante desses povos ou comunidades tradicionais, dentre os segmentos estabelecidos nos incisos I a IV deste artigo.

§9º A nomeação dos membros do CAE deverá ser feita por Portaria ou Decreto Executivo, de acordo com a Constituição dos Estados e as Leis Orgânicas do Distrito Federal e dos Municípios, observadas as disposições previstas neste artigo, obrigando-se a EEx. a acatar todas as indicações dos segmentos representados.

§10 Os dados referentes ao CAE deverão ser informados pela EEx. por meio do cadastro disponível no portal do FNDE (www.fnde.gov.br) e, no prazo máximo de vinte dias úteis, a contar da data do ato de nomeação, deverão ser encaminhados ao FNDE o ofício de indicação do representante do Poder Executivo, as atas relativas aos incisos II, III e IV deste artigo e a Portaria ou o Decreto de nomeação do CAE, bem como a ata de eleição do Presidente e do Vice-Presidente do Conselho.

§11 A presidência e a vice-presidência do CAE somente poderão ser exercidas pelos representantes indicados nos incisos II, III e IV deste artigo.

§12 O CAE terá um Presidente e um Vice-Presidente, eleitos dentre os membros titulares, por no mínimo, 2/3 (dois terços) dos conselheiros titulares, em sessão plenária especialmente voltada para este fim, com o mandato coincidente com o do Conselho, podendo ser reeleitos uma única vez consecutiva; e

§13 O Presidente e/ou o Vice-Presidente poderá(ão) ser destituído(s), em conformidade com o disposto no Regimento Interno do CAE, sendo imediatamente eleito(s) outro(s) membro(s) para completar o período restante do respectivo mandato do Conselho.

§14 Após a nomeação dos membros do CAE, as substituições dar-se-ão somente nos seguintes casos:

I - mediante renúncia expressa do conselheiro;

II - por deliberação do segmento representado; e

III - pelo descumprimento das disposições previstas no Regimento Interno de cada Conselho, desde que aprovada em reunião convocada para discutir esta pauta específica.

§15 Nas hipóteses previstas no parágrafo anterior, a cópia do correspondente termo de renúncia ou da ata da sessão plenária do CAE ou ainda da reunião do segmento, em que se deliberou pela substituição do membro, deverá ser encaminhada ao FNDE pelas EEx.

§16 Nas situações previstas nos §§ 12 e 13, o segmento representado indicará novo membro para preenchimento do cargo, mantida a exigência de nomeação por portaria ou decreto do chefe do Executivo estadual ou municipal, conforme o caso.

§17 No caso de substituição de conselheiro do CAE, na forma do §14, o período do seu mandato será complementar ao tempo restante daquele que foi substituído.

Art. 35 São atribuições do CAE, além das competências previstas no art. 19 da Lei 11.947/ 2009:

I - monitorar e fiscalizar a aplicação dos recursos e o cumprimento do disposto nos arts. 2º e 3º desta Resolução;

II - analisar o Relatório de Acompanhamento da Gestão do PNAE, emitido pela EEx, contido no Sistema de Gestão de Conselhos - SIGECON Online, antes da elaboração e do envio do parecer conclusivo;

III - analisar a prestação de contas do gestor, conforme os arts. 45 e 46, e emitir Parecer Conclusivo acerca da execução do Programa no SIGECON Online;

IV - comunicar ao FNDE, aos Tribunais de Contas, à Controladoria- Geral da União, ao Ministério Público e aos demais órgãos de controle qualquer irregularidade identificada na execução do PNAE, inclusive em relação ao apoio para funcionamento do CAE, sob pena de responsabilidade solidária de seus membros;

V - fornecer informações e apresentar relatórios acerca do acompanhamento da execução do PNAE, sempre que solicitado;

VI - realizar reunião específica para apreciação da prestação de contas com a participação de, no mínimo, 2/3 (dois terços) dos conselheiros titulares;

VII - elaborar o Regimento Interno, observando o disposto nesta Resolução; e

VIII - elaborar o Plano de Ação do ano em curso e/ou subsequente a fim de acompanhar a execução do PNAE nas escolas de sua rede de ensino, bem como nas escolas conveniadas e demais estruturas pertencentes ao Programa, contendo previsão de despesas necessárias para o exercício de suas atribuições e encaminhá-lo à EEx. antes do início do ano letivo.

§1º O Presidente é o responsável pela assinatura do Parecer Conclusivo do CAE. No seu impedimento legal, o Vice-Presidente o fará.

§2º O CAE poderá desenvolver suas atribuições em regime de cooperação com os Conselhos de Segurança Alimentar e Nutricional estaduais e municipais e demais conselhos afins, e deverão observar as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - CONSEA.

Art. 36 Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem:

I - garantir ao CAE, como órgão deliberativo, de fiscalização e de assessoramento, a infraestrutura necessária à plena execução das atividades de sua competência, tais como:

a) local apropriado com condições adequadas para as reuniões do Conselho;

b) disponibilidade de equipamento de informática;

c) transporte para deslocamento dos membros aos locais relativos ao exercício de sua competência, inclusive para as reuniões ordinárias e extraordinárias do CAE; e

d) disponibilidade de recursos humanos e financeiros, previstos no Plano de Ação do CAE, necessários às atividades inerentes as suas competências e atribuições, a fim de desenvolver as atividades de forma efetiva.

II - fornecer ao CAE, sempre que solicitado, todos os documentos e informações referentes à execução do PNAE em todas as etapas, tais como: editais de licitação e/ou chamada pública, extratos bancários, cardápios, notas fiscais de compras e demais documentos necessários ao desempenho das atividades de sua competência;

III - realizar, em parceria com o FNDE, a formação dos conselheiros sobre a execução do PNAE e temas que possuam interfaces com este Programa; e

IV - divulgar as atividades do CAE por meio de comunicação oficial da EEx.

§1º O exercício do mandato de conselheiro do CAE é considerado serviço público relevante e não será remunerado.

§2º Quando do exercício das atividades do CAE, previstos no art. 19 da Lei nº 11.947/2009 e art. 35 desta Resolução, recomenda- se a liberação dos servidores públicos para exercer as suas atividades no Conselho, de acordo com o Plano de Ação elaborado pelo CAE, sem prejuízo das suas funções profissionais.

Art. 37 O Regimento Interno a ser instituído pelo CAE deverá observar o disposto nos arts. 34, 35 e 36 desta Resolução.

Parágrafo único. A aprovação ou as modificações no Regimento Interno do CAE somente poderão ocorrer pelo voto de, no mínimo, 2/3 (dois terços) dos conselheiros titulares.

CAPÍTULO VIII
DA EXECUÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DO PROGRAMA

Seção I
Da Transferência, Operacionalização e Movimentação

Art. 38 O FNDE transferirá recursos financeiros de forma automática, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congênere, nos termos do disposto

na Lei nº 11.947/2009, para aquisição exclusiva de gêneros alimentícios, processando- se da seguinte forma:

I - o montante de recursos financeiros destinados a cada EEx., para atender aos alunos definidos no art. 4º desta Resolução, será o resultado da soma dos valores a serem repassados para cada aluno atendido e será calculado utilizando-se a seguinte fórmula:

VT = A x D x C Sendo:

VT = Valor a ser transferido;

A = Número de alunos;

D = Número de dias de atendimento;

C = Valor per capita para a aquisição de gêneros para o alunado.

II - o valor per capita para oferta da alimentação escolar a ser repassado será de:

a) R$ 0,30 (trinta centavos de real) para os alunos matriculados no ensino fundamental, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos - EJA;

b) R$ 0,50 (cinquenta centavos de real) para alunos matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

c) R$ 0,60 (sessenta centavos de real) para os alunos matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

d) R$ 1,00 (um real) para os alunos matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do INEP/MEC;

e) R$ 1,00 (um real) para os alunos matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

III - para os alunos do Programa Mais Educação haverá complementação financeira de forma a totalizar o valor per capita de R$ 0,90 (noventa centavos de real);

IV - para os alunos que frequentam, no contraturno, o AEE, o valor per capita será de R$ 0,50 (cinquenta centavos de real);

V - o número de dias de atendimento a ser considerado no cálculo dos valores devidos à EEx. é de duzentos dias letivos/ano;

a) No caso da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos Semipresencial, serão repassados 20% dos recursos destinados ao EJA Presencial.

VI - os recursos financeiros apurados na forma do inciso I deste artigo são transferidos pelo FNDE a cada EEx. em até dez parcelas (fevereiro a novembro) por ano, não podendo cada parcela ter cobertura inferior a vinte dias letivos;

VII - *(Revogado pela Resolução 21/2014/CD/FNDE/MEC)*

Redações Anteriores

VIII - o FNDE abrirá conta corrente única para movimentação dos recursos do Programa;

IX - nos termos dos Acordos de Cooperação Mútua celebrados entre o FNDE e os bancos parceiros, a EEx. é isenta do pagamento de tarifas bancárias, fornecimento de extratos bancários, cartão magnético ou quaisquer taxas similares referentes à manutenção e movimentação da conta corrente aberta para as ações do PNAE;

X - a identificação de incorreções nos dados cadastrais da conta corrente faculta ao FNDE, independentemente de autorização da EEx., solicitar ao banco o seu encerramento e demais movimentações financeiras dela decorrentes;

XI - anualmente, prioritariamente no mês de janeiro, será permitida a alteração dos domicílios bancários por solicitação da EEx., desde que as justificativas apresentadas sejam aceitas pelo FNDE;

XII - a EEx. deverá publicizar o recebimento dos recursos de que trata este artigo ao CAE, aos partidos políticos, aos sindicatos de trabalhadores e às entidades empresariais, com sede no Município da respectiva liberação, no prazo de dois dias úteis, contado da data do crédito na conta corrente específica do Programa, observado o disposto na Lei nº 9.452, de 20 de março de 1997 e na Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011;

XIII - enquanto não utilizados, os recursos do PNAE deverão ser, obrigatoriamente, aplicados:

a)em caderneta de poupança aberta especificamente para o Programa quando a previsão do seu uso for igual ou superior a um mês;

b)em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou em operação de mercado aberto, lastreada em títulos da dívida pública federal, caso seja mais rentável, quando sua utilização estiver prevista para prazo inferior a um mês.

XIV - a aplicação financeira de que trata o inciso anterior deverá estar vinculada à mesma conta corrente na qual os recursos financeiros foram creditados pelo FNDE, inclusive quando se tratar de caderneta de poupança, cuja aplicação poderá se dar mediante a vinculação do correspondente número de operação à conta já existente;

XV - na impossibilidade da adoção do procedimento referido no inciso anterior para a aplicação dos recursos em caderneta de poupança, deverá a EEx. providenciar a abertura de conta específica para esse fim na mesma agência depositária dos recursos do PNAE;

XVI - a movimentação de recursos da conta específica do Programa somente será permitida para a compra de gêneros alimentícios ou para a realização de aplicações financeiras e das transferências previstas nos arts. 7º, 8º e 9º desta Resolução;

XVII - a movimentação dos recursos financeiros realizar-se-á exclusivamente por meio eletrônico, mediante crédito em conta corrente de titularidade dos fornecedores ou UEx., nos casos previstos no art. 8º;

XVIII - os rendimentos das aplicações financeiras deverão obrigatoriamente ser computados a crédito da conta específica e aplicados exclusivamente no custeio da aquisição de gêneros alimentícios para o Programa, e estão sujeitos às mesmas condições de prestação de contas exigidas para os recursos transferidos;

XIX - a aplicação financeira na forma prevista no inciso XIV deste artigo não desobriga a EEx. de efetuar as movimentações financeiras do Programa exclusivamente por intermédio da conta corrente aberta pelo FNDE;

XX - o saldo dos recursos recebidos à conta do PNAE existente em 31 de dezembro de cada ano será reprogramado para o exercício seguinte, e a critério do FNDE, o aceite poderá ser condicionado à análise de informações referentes à execução do Programa;

a) a reprogramação de que trata este inciso fica limitada em até 30% dos valores repassados no respectivo exercício;

b) na hipótese do saldo de que trata a alínea anterior ultrapassar a 30% do total de recursos disponíveis no exercício, os valores excedentes serão deduzidos do repasse do exercício subsequente;

c) considera-se total de recursos disponíveis no exercício, o somatório dos valores repassados no ano, de eventuais saldos reprogramados de exercícios anteriores e de rendimentos de aplicações no mercado financeiro;

d)excepcionalmente, nos casos em que forem repassadas parcelas de forma cumulativa nos últimos três meses, a reprogramação poderá exceder o limite previsto na alínea "a", ficando a análise e o aceite condicionados à discricionariedade do FNDE.

XXI - o percentual referente ao art. 14 da Lei nº 11.947/2009, não executado no exercício e não justificado, poderá ser descontado no exercício subsequente, em quantas parcelas forem necessárias;

XXII - não havendo renovação da delegação de rede de que trata o art. 6º, o saldo deverá ser reprogramado para utilização pela EEx. responsável pelo atendimento da rede no ano da delegação;

XXIII - as transferências de recursos efetuadas na forma deste artigo deverão ser incluídas nos respectivos orçamentos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e não poderão ser considerados no cômputo dos 25% (vinte e cinco por cento) de impostos e transferências devidos à Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino - MDE, por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal;

XXIV - a assistência financeira de que trata esta Resolução fica limitada ao montante da dotação consignada na Lei Orçamentária Anual - LOA para essa finalidade;

XXV - o FNDE divulgará a transferência dos recursos financeiros destinados ao PNAE no portal www.fnde.gov.br;

XXVI - é de responsabilidade da EEx. o acompanhamento das transferências financeiras efetuadas pelo FNDE no âmbito do PNAE, de forma a garantir a aplicação tempestiva dos recursos creditados; e

XXVII - é vedado à EEx. transferir os recursos financeiros de que trata este inciso para conta diversa daquela aberta pelo FNDE, exceto nos casos em que:

a) o FNDE abrir nova conta;

b) a EEx. transferir os recursos diretamente às UEx., às escolas filantrópicas, inclusive comunitárias e confessionais, conforme art. 9º desta Resolução; e

c) o pagamento direto ao fornecedor ocorrer por transferência eletrônica identificada.

Seção II
Da Reversão e Devolução de Valores ao FNDE

Art. 39 Ao FNDE é facultado descontar, estornar ou bloquear, conforme o caso, valores creditados na conta corrente da EEx., mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos, nas seguintes situações:

I - ocorrência de depósitos indevidos;

II - determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público;

III - constatação de irregularidades na execução do Programa; e

IV - constatação de incorreções nos dados cadastrais das contas correntes.

Parágrafo único. Inexistindo saldo suficiente na conta corrente para efetivar o estorno e não havendo a previsão de repasses a serem efetuados, a EEx. ficará obrigada a restituir os recursos ao FNDE no prazo de cinco dias úteis a contar do recebimento da notificação, observado o disposto no artigo seguinte.

Art. 40 As devoluções de recursos financeiros referentes ao PNAE, independente do fato gerador que lhes deram origem, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante utilização da Guia de Recolhimento da União - GRU, disponível em www.fnde.gov.br (no menu "Serviços"), na qual deverão ser indicados a razão social, o CNPJ da EEx. e ainda:

I - se a devolução ocorrer no mesmo ano do repasse dos recursos às EEx., deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo "Unidade Gestora", 15253 no campo "Gestão", 66666-1 no campo "Código de Recolhimento" e o código 212198001 no campo "Número de Referência"; ou II - se a devolução for decorrente de repasse às EEx. ocorrido em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo "Unidade Gestora", 15253 no campo "Gestão", 18858-1 no campo "Código de Recolhimento" e o código 212198001 no campo "Número de Referência".

§1º Nos casos em que a EEx. receber os recursos do PNAE em conta corrente aberta na Caixa Econômica Federal, a devolução de que trata o caput deste artigo deverá ser realizada por meio de Transferência Eletrônica Disponível - TED ou Documento de Ordem de Crédito - DOC para a agência 1607-1, conta corrente 170.500-8, com os seguintes códigos:

I - 1531731525366666-1, no campo "nome do destinatário", se a devolução ocorrer no mesmo ano do repasse dos recursos às EEx.; ou

II - 1531731525318858-1, no campo "nome do destinatário", se a devolução for decorrente de repasse ocorrido em anos anteriores ao da devolução.

§2º Para fins do disposto nos incisos I e II do caput deste artigo, considera-se ano de repasse aquele em que foi emitida a respectiva ordem bancária pelo FNDE, disponível em www.fnde.gov.br.

§3º Os valores referentes às devoluções de que trata este artigo deverão ser informados no Sistema de Gestão de Prestação de Contas - SiGPC Contas Online, por meio dos respectivos códigos da identificação do depósito de devolução.

§4º Eventuais despesas bancárias decorrentes das devoluções de que trata este artigo correrão às expensas da EEx. e não poderão ser lançadas na prestação de contas do Programa.

§5º As devoluções referidas nesta Resolução deverão ser atualizadas monetariamente pelo Índice do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia - Selic, até a data em que for

realizado o recolhimento, e a quitação ou a suspensão da inadimplência se dará com a suficiência do valor recolhido, em conformidade com o Sistema Débito do Tribunal de Contas da União, disponível em http://contas.tcu.gov.br/debito/Web/Debito/CalculoDeDebito.faces.

Seção III
Da Suspensão e do Restabelecimento dos Repasses do Programa

Art. 41 É facultado ao FNDE suspender o repasse dos recursos do PNAE quando os Estados, o Distrito Federal e os Municípios:

I - não constituírem o respectivo CAE ou deixarem de sanar suas pendências, no prazo estipulado pelo FNDE a contar da data da notificação, visando ao seu pleno funcionamento;

II - não apresentarem a prestação de contas dos recursos anteriormente recebidos nas formas e prazos estabelecidos nos arts.44 e 45;

III - não apresentarem as justificativas a que se referem o art. 47 ou estas não forem aceitas pelo FNDE;

IV - não executarem o Programa de acordo com as legislações pertinentes; e/ou V - não obtiverem a aprovação da prestação de contas pelo FNDE.

Parágrafo único. Ocorrendo a suspensão prevista neste artigo, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão garantir a oferta da alimentação escolar, de acordo com o estabelecido no inciso I do art. 17 da Lei nº 11.947/2009.

Art. 42 O restabelecimento do repasse dos recursos do PNAE às EEx. ocorrerá quando:

I - a prestação de contas dos recursos recebidos for apresentada nas formas previstas no art. 45 desta Resolução;

II - sanadas as irregularidades motivadoras da rejeição das contas ou que implicaram medida de exceção para recuperação de créditos não quitados;

III - regularizadas as situações que motivaram a suspensão dos repasses com base no inciso IV do art. 41 desta Resolução;

IV - aceitas as justificativas de que trata o §2º do art. 47 desta Resolução; e/ou V - motivado por decisão judicial.

§1º A EEx. fará jus aos pagamentos das parcelas a partir do mês em que a documentação de que tratam os incisos I a V deste artigo for protocolizada ou inserida nos sistemas do FNDE.

§2º Ao restabelecer os repasses do PNAE, na forma prevista neste artigo, o FNDE, após análise de cada caso específico, poderá repassar os recursos financeiros do período referente à suspensão de que trata o art. 41 desta Resolução.

§3º Para subsidiar a análise de que trata o parágrafo anterior, a EEx. deverá enviar ao FNDE parecer do CAE assinado pela maioria absoluta dos membros titulares, atestando o fornecimento da alimentação escolar durante o período da suspensão dos recursos, bem como a ata da reunião extraordinária realizada para discussão do assunto.

§4º A suspensão do repasse poderá ser revista pelo FNDE a qualquer tempo, inclusive no que diz respeito à retroação das parcelas não repassadas, na forma prevista no inciso I do art. 41, motivada pelo não cumprimento do §9º do art. 34, desde que a EEx. encaminhe ao FNDE a documentação comprobatória da indicação e nomeação dos membros do CAE, bem como a ata de eleição do Presidente e do Vice-Presidente.

§5º A retroação das parcelas de que trata o parágrafo anterior ficará restrita ao mês em que ocorrer a efetiva constituição do CAE.

§6º Quando o restabelecimento do repasse a que se refere este artigo ocorrer após o envio de Tomada de Contas Especial ao Tribunal de Contas da União - TCU, o FNDE, por meio de Diretoria Financeira, deverá providenciar o encaminhamento da documentação recebida ao TCU, acompanhada de manifestação acerca da sua suficiência e pertinência para sanar a omissão ou a irregularidade praticada e da informação de que foi efetuado o restabelecimento do repasse à EEx.

Art. 43 Ocorrendo a suspensão prevista no art. 41, fica o FNDE autorizado a realizar, em conta específica, o repasse dos recursos equivalentes, pelo prazo de 180 dias,

diretamente às UEx., conforme previsto no art. 38 desta Resolução, correspondentes às escolas atingidas, para fornecimento da alimentação escolar, dispensando- se o procedimento licitatório para aquisição emergencial dos gêneros alimentícios, mantidas as demais regras estabelecidas para execução do PNAE, inclusive quanto à prestação de contas.

Parágrafo único. Decorridos os 180 dias de que trata este artigo, a EEx. que não regularizar as pendências relativas ao PNAE perante o FNDE terá os recursos suspensos.

CAPÍTULO IX
DA PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PROGRAMA

Art. 44 A prestação de contas a ser realizada pela EEx., conforme Resolução nº 2, de 18 de janeiro de 2012 e suas alterações, consiste na comprovação do atingimento do objeto e do objetivo do Programa, quanto aos recursos financeiros repassados de cada exercício e ao cumprimento dos aspectos técnicos.

§1º Entende-se como objeto, para fins desta Resolução, a aquisição de gêneros alimentícios.

§2º Os recursos financeiros tratados no caput deste artigo incluem os da delegação de rede, os saldos reprogramados de exercícios anteriores e os rendimentos de aplicação financeira auferidos.

Art. 45 O prazo para a EEx. prestar contas no Sistema de Gestão de Prestação de Contas - SiGPC Contas Online será até 15 de fevereiro do exercício subsequente ao do repasse, cabendo ao CAE emitir o parecer conclusivo sobre a prestação de contas no Sistema de Gestão de Conselhos - SIGECON Online até 31 de março.

§1º Os registros realizados no SiGPC Contas Online estarão disponíveis no SIGECON Online para o acompanhamento do CAE durante o exercício.

§2º A emissão do parecer conclusivo pelo CAE será efetivada após o envio da prestação de contas pela EEx, obedecidos os prazos citados no caput deste artigo.

§3º A análise financeira da prestação de contas pelo FNDE é de competência da Diretoria Financeira e a responsabilidade pela análise técnica caberá à Diretoria de Ações Educacionais.

§4º O FNDE, ao analisar o parecer conclusivo do CAE, adotará os procedimentos previstos no art. 5º da Resolução nº 2/2012.

§5º Na hipótese de divergência com os dados informados no parecer conclusivo do CAE ou identificada a ausência de documentos exigidos, o FNDE notificará a EEx. para, no prazo de 45 dias, providenciar a regularização da prestação de contas ou o recolhimento dos recursos devidamente atualizados.

§6º O CAE será comunicado pelo FNDE no caso de recolhimento dos recursos.

§7º Sanadas as ocorrências a que se refere o §5º deste artigo, o FNDE aprovará a prestação de contas da EEx.

§8º Esgotado o prazo estabelecido no §5º deste artigo sem que a EEx. regularize suas pendências, o FNDE não aprovará a prestação de contas.

§9º Quando a prestação de contas não for enviada ao FNDE, este notificará a EEx. e estabelecerá o prazo de 45 dias para o seu envio ou o recolhimento dos recursos devidamente atualizados, sem prejuízo da suspensão dos repasses de que trata o art. 41.

§10 Caso a prestação de contas não seja registrada e enviada no prazo estabelecido no parágrafo anterior ou não venha a ser aprovada, total ou parcialmente, o FNDE adotará as medidas de exceção visando à recuperação dos créditos, conforme prevê a Instrução Normativa TCU nº 71, de 28 de novembro de 2012.

§11 A EEx. deverá manter em seus arquivos, em boa guarda e organização, pelo prazo de vinte anos, a partir da aprovação da prestação de contas anual do FNDE/MEC, pelo TCU:

I - os documentos referentes à prestação de contas;

II - os termos de recebimento da agricultura familiar e as guias de remessa de alimentos emitidos em nome da contratante e identificadas com o nome do Programa/FNDE; e

III - os comprovantes de pagamentos efetuados com os recursos financeiros transferidos à conta do PNAE, ainda que a execução esteja a cargo das respectivas escolas.

§12 Os documentos de que tratam os incisos I a III do parágrafo anterior deverão ser disponibilizados, sempre que solicitado, ao TCU, ao FNDE, ao Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e ao CAE.

§13 Os dados relativos às notas fiscais de aquisição de gêneros alimentícios deverão ser registrados no SiGPC Contas Online durante o mesmo exercício da execução dos recursos pela EEx. para acompanhamento do FNDE e do CAE.

§14 Os registros mencionados no parágrafo anterior sobre a execução parcial do Programa devem ser lançados no SiGPC Contas Online pelo menos uma vez, até 31 de agosto do mesmo exercício, relativos ao primeiro semestre, e a qualquer tempo, durante os meses seguintes, referentes ao segundo semestre.

§15 Os lançamentos parciais de aquisição devem incluir as especificações dos gêneros alimentícios, conforme classificação informada no portal do FNDE, em www.fnde.gov.br, suas quantidades e os valores.

Art. 46 O gestor, responsável pela prestação de contas, será responsabilizado civil, penal e administrativamente, caso insira ou facilite a inserção de dados falsos, altere ou exclua indevidamente dados no SiGPC Contas Online com o fim de obter vantagem para si ou para outrem ou para causar dano.

Art. 47 A EEx. que, por motivo de força maior ou caso fortuito, não apresentar ou não tiver aprovada a prestação de contas, deverá apresentar as devidas justificativas ao FNDE.

§1º Considera-se caso fortuito ou de força maior, dentre outros, a falta ou a não aprovação, no todo ou em parte, da prestação de contas, por dolo ou culpa de gestores anteriores.

§2º As justificativas a que se refere o caput deste artigo deverão ser, obrigatoriamente, apresentadas pelo gestor que estiver no exercício do cargo em que for levantada a omissão ou a irregularidade pelo FNDE, acompanhadas, necessariamente, de cópia de Representação protocolizada no respectivo órgão do Ministério Público, para adoção das providências cíveis e criminais de sua competência.

§3º É de responsabilidade do gestor sucessor a instrução obrigatória da Representação, nos moldes legais exigidos, a ser protocolizada no Ministério Público com, no mínimo, os seguintes documentos:

I - qualquer documento disponível referente à transferência dos recursos;

II - relatório das ações empreendidas com os recursos transferidos;

III - qualificação do ex-gestor, inclusive com o endereço atualizado, se houver;

IV - documento que comprove a situação atualizada da EEx. perante o FNDE, por meio do portal do FNDE; e

V - extratos bancários da conta corrente específica, inclusive os de aplicação no mercado financeiro, se houver.

§4º A representação de que trata o §2º deste artigo dispensa o gestor atual da EEx. de apresentar ao FNDE as certidões relativas ao prosseguimento da medida adotada.

§5º Na hipótese de não serem apresentadas ou aceitas as justificativas de que trata este artigo, o FNDE adotará as medidas de exceção visando à recuperação dos créditos, conforme prevê a Instrução Normativa TCU nº 71/2012, em desfavor do gestor em exercício, na qualidade de corresponsável pelo dano causado ao erário, quando se tratar de omissão da prestação de contas cujo prazo para apresentação ao FNDE tiver expirado em sua gestão.

CAPÍTULO X
DA FISCALIZAÇÃO DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA

Art. 48 A fiscalização da gestão e da aplicação dos recursos financeiros provenientes do PNAE compete ao FNDE, ao órgão de controle interno do Poder Executivo Federal, ao TCU e ao CAE, em conjunto com os demais entes responsáveis pelos sistemas de ensino, mediante a realização de auditorias e/ou análise dos processos que originarem as prestações de contas.

§1º O FNDE realizará nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, a cada exercício financeiro, auditagem da gestão e da aplicação dos recursos financeiros do PNAE, por sistema de amostragem, podendo, para tanto, requisitar o encaminhamento de documentos e demais elementos que julgar necessários, bem como realizar fiscalização ou delegar esta competência a outro órgão ou entidade.

§2º Os órgãos e entidades referidos no caput deste artigo poderão celebrar convênios, acordos ou outros instrumentos congêneres, em regime de mútua cooperação, para auxiliar e aperfeiçoar o controle da gestão e da aplicação dos recursos financeiros do PNAE.

CAPÍTULO XI
DO MONITORAMENTO E DA AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA

Art. 49 O monitoramento consiste em um processo permanente de levantamento de dados, de análise e sistematização de informações e de verificação do andamento da execução do Programa que visa corrigir possíveis distorções, aprimorar a gestão e subsidiar a sua avaliação.

Parágrafo único. O processo de monitoramento do Programa dar-se-á por amostragem, nas Entidades Executoras e/ou nas Unidades Executoras.

Art. 50 A avaliação do PNAE dar-se-á mediante análise das informações coletadas por meio do monitoramento, das assessorias técnicas, das pesquisas e dos pareceres técnicos, de modo a verificar se foram atingidos o objeto, o objetivo e as metas do Programa.

Parágrafo único. O FNDE poderá celebrar convênios ou acordos, em regime de cooperação, para auxiliar e otimizar o controle do Programa, conforme disposto no parágrafo único, do art. 9º, da Lei nº 11.947/2009.

CAPÍTULO XII
DA DENÚNCIA

Art. 51 Qualquer pessoa física, associação ou sindicato, assim como demais pessoas jurídicas que representem a sociedade no controle da gestão pública, é parte legítima para denunciar irregularidades ou ilegalidades na execução do PNAE perante o FNDE.

§1º A denúncia deverá conter:

I - a descrição do fato com o maior número de informações possíveis para que seja apurada a provável irregularidade ou ilegalidade; e

II - a identificação do órgão da Administração Pública e do responsável pela prática da irregularidade ou ilegalidade, bem como o local e a data provável do ocorrido.

§2º Ficará assegurado o sigilo quanto aos dados do denunciante.

Art. 52 As denúncias destinadas ao FNDE deverão ser encaminhadas à sua Ouvidoria, no seguinte endereço: Setor Bancário Sul, Quadra 2, Bloco F, Edifício FNDE, Brasília, DF, CEP 70070- 929, ou para o endereço eletrônico ouvidoria@fnde.gov.br.

Art. 53 Acolhida a denúncia formalmente identificada na execução do PNAE, o FNDE adotará as providências que julgar cabíveis.

CAPÍTULO XIII
DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Art. 54 O PNAE atenderá aos alunos inscritos no Programa Mais Educação em consonância com os critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC, consoante o §4º do art. 5º da Lei nº 11.947/2009.

Art. 55 As EEx. que possuam escolas que participem do Programa Mais Educação, conforme previsto no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, deverão cumprir os seguintes critérios para que possam ser atendidas com recursos financeiros do PNAE previstos nesta Resolução:

I - ter nutricionista que assuma a responsabilidade técnica do Programa;

II - possuir cozinhas e refeitórios adequados para o fornecimento de, no mínimo, três refeições diárias; e

III - inserir em seu plano pedagógico o tema Segurança Alimentar e Nutricional, especialmente quanto à Alimentação Saudável e Adequada, correlacionada com a alimentação escolar.

Art. 56 O cardápio da alimentação escolar, sob a responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, será elaborado por nutricionista habilitado, de modo a suprir, no mínimo, 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais diárias dos alunos beneficiados, durante sua permanência mínima de 7h (sete horas) em sala de aula.

Art. 57 O atendimento aos beneficiários deste Programa será realizado por meio da transferência de recursos financeiros pelo FNDE, à conta do PNAE, para a oferta de, no mínimo, três refeições diárias aos alunos beneficiados na forma estabelecida no art. 54 desta Resolução.

Parágrafo único. A liberação periódica de recursos financeiros pelo FNDE, diretamente à EEx., terá como base o início da execução do Programa Mais Educação, conforme as informações do Censo Escolar/INEP do ano anterior ao do atendimento e as repassadas pela SEB/MEC.

Art. 58 Aplica-se ao Programa Mais Educação todos os dispositivos desta Resolução, no que couber.

CAPÍTULO XIV
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 As legislações provenientes das EEx. sobre o PNAE devem estar em consonância com o disposto nas legislações previstas nas normas de execução sobre o Programa.

Art. 60 A equipe técnica do PNAE desenvolverá material e apoiará a promoção de cursos de capacitação e /ou formação visando a melhor operacionalização do Programa e atuação do CAE.

Parágrafo único. Cabe às EEx., em parceria com o FNDE, realizar a capacitação dos envolvidos na execução do PNAE e no controle social, conforme o disposto no inciso IV do art. 17 da Lei nº 11.947/09.

Art. 61 A forma de transferência, movimentação e prestação de contas dos recursos financeiros devidos à rede federal de educação básica, processar-se-á de acordo com o disposto na Resolução CD/FNDE nº 31, de 1º de julho de 2011.

Art. 62 As despesas realizadas com recursos do PNAE deverão ser comprovadas mediante documentos fiscais originais ou equivalentes, na forma da legislação à qual a EEx. estiver vinculada.

Parágrafo único. Os documentos de que trata este artigo deverão ser emitidos em nome da EEx. e identificados com o nome do FNDE e do Programa.

Art. 63 Excepcionalmente, a critério do FNDE, poderão ser aceitos documentos enviados via fac-símile ou meio eletrônico, condicionados à apresentação dos originais ou cópia autenticada em prazo não superior a quinze dias da data da transmissão, sob pena de serem considerados como não praticados os atos fundamentados nas peças não substituídas.

Art. 64 Na contagem dos prazos estabelecidos nesta Resolução, excluir-se-á o dia do início e incluir-se-á o do vencimento e considerar-se-ão os dias consecutivos, exceto quando for expressamente disposto em contrário.

Parágrafo único. Os prazos a que se refere este artigo só iniciam e vencem em dia de expediente no FNDE.

Art. 65 A solicitação de prorrogação de prazo somente será analisada se apresentada tempestivamente ao FNDE, podendo ser concedido novo prazo, por igual período da notificação original, caso seja verificada a pertinência da fundamentação.

Art. 66 O FNDE poderá firmar Acordos de Cooperação Técnica Internacional objetivando as transferências de tecnologias sociais sobre a Alimentação Escolar, de modo a promover a interação com países, organismos e instituições internacionais.

Art. 67 O FNDE poderá fomentar Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar, centros ou núcleos de referência em alimentação escolar, ou parcerias por meio de projetos, com órgãos ou entidades públicas, entidades sem fins lucrativos, entidades privadas, instituições e entidades de ensino e pesquisa e associações técnico-científicas, para que possam prestar apoio ao PNAE, no âmbito nacional e/ou internacional.

Art. 68 Deve o gestor zelar pelo cumprimento desta norma.

Art. 69 As aquisições realizadas no âmbito do PNAE visam contribuir para o desenvolvimento local e sustentável, conforme a Lei nº 11.947/2009.

Art. 70 Os casos omissos ou excepcionais serão analisados pelo FNDE.

Art. 71 Os Anexos e os Formulários de que trata esta Resolução estão disponíveis no sítio www.fnde.gov.br.

Art. 72 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009, e outras disposições em contrário.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

ANEXO H – REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA MEC/SEED/AGOSTO DE 2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Brasília, agosto de 2007

APRESENTAÇÃO

No contexto da política permanente de expansão da educação superior no País, implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade.

Por esta razão, a SEED/ MEC apresenta, para propiciar debates e reflexões, um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no País.

Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 (em anexo).

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD.

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Muito embora o texto apresente orientações especificamente à educação superior, ele será importante instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, nos termos dos arts. 8o, 9o, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, além de servir de base de reflexão para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância.

Esta proposta de Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância, que ora apresentamos para discussão e aperfeiçoamento, tendo em vista sua posterior publicação, ainda neste ano de 2007, atualiza o primeiro texto oficial do MEC, de 2003. As mudanças aqui implementadas são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos.

Os debates a respeito da EaD, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros.

Outro fator importante para o delineamento desses referenciais é o debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso em nosso País. Neste ponto, é importante destacar a inclusão de

referências específicas aos pólos de apoio presencial, que foram contemplados com as regras dos Decretos supracitados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007. Destarte, o pólo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância.

Finalmente, cumpre observar que essa proposta de atualização dos Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância surge também norteada pelos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento no País, sempre na busca de uma configuração que atenda aos requisitos de qualidade que todos almejamos.

O documento preliminar foi submetido à consulta pública. Agradecemos as Instituições e aos colaboradores que atenderam a este chamado e encaminharam sugestões e críticas ao documento e que, de fato, muito contribuíram ao seu aprimoramento.

Secretaria de Educação a Distância - MEC

INTRODUÇÃO

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005.

No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

Entre os tópicos relevantes do Decreto, tem destaque:

a) a caracterização[41] de EaD visando instruir os sistemas de ensino;

b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;

c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento ao estudante;

d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;

e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;

f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;

g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade[2] para a educação a distância.

Sobre o último tópico destacado cabe observar que muito embora no ano de 2002, não houvesse determinação legal explícita, naquela ocasião o MEC instituiu a primeira comissão de especialistas, por meio da Portaria Ministerial nº 335/2002, com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação superior a distância. O relatório da comissão serviu de texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade para EAD, pelo MEC, em 2003, sendo, portanto, o ponto de partida para a atualização ora proposta, que está focada na oferta de cursos de graduação e especialização.

[41] O artigo 1º do Decreto caracteriza a educação a distância como 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.

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
(ii) Sistemas de Comunicação;
(iii) Material didático;
(iv) Avaliação;
(v) Equipe multidisciplinar;
(vi) Infra-estrutura de apoio;
(vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
(viii) Sustentabilidade financeira.

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem seus elementos constituintes fundamentais.

(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de

comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teóricometodológica definida no projeto pedagógico.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.

O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente - como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos.

De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado.

Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da **interdisciplinaridade e contextualização.** Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram.

Assim, as possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização, em termos de formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade, devem ser contempladas nos projetos de cursos ofertados na modalidade a distância. Isto porque educação a distância compõe um processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º, é “... o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por fim, como o estudante é o foco do processo pedagógico e freqüentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado.

(II) **Sistemas de Comunicação**

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensinoaprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento.

Portanto, o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Em primeiro lugar, um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes.

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutorestudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo.

Em atendimento as exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja freqüência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. A instituição deverá, em seu projeto político e pedagógico do curso:

- descrever como se dará a interação entre estudantes, tutores e professores ao longo do curso, em especial, o modelo de tutoria;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos estudantes e quantificar a relação tutor/estudantes;
- informar a previsão dos momentos presenciais, em particular os horários de tutoria presencial e de tutoria a distância, planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos estudantes, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores, tutores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);

- descrever o sistema de orientação e acompanhamento do estudante, garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas, que recebam respostas rápidas a suas dúvidas, e incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial;
- dispor de pólos de apoio descentralizados de atendimento ao estudante, com infra-estrutura compatível, para as atividades presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como videoconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes;
- facilitar a interação entre estudantes, por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas;
- Planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos pólos de apoio descentralizados, de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos estudantes;
- abrir espaço para uma representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos.

Portanto, como já afirmado, em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. Como estratégia, a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem.

Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância.

(III) Material Didático

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento.

Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma

equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros.

Além disso, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores.

É importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso - impresso e/ou em formato digital -, que:

- oriente o estudante quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso;
- contenha informações gerais sobre o curso (grade curricular, ementas, etc.);
- Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- defina as formas de interação com professores, tutores e colegas;
- apresente o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional.

Relativo ao conteúdo de cada material educacional, é importante que seja colocado a disposição dos estudantes um Guia - impresso e/ou digital -, que:

- oriente o estudante quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;
- informe ao estudante a equipe de docentes responsável pela gestão do processo de ensino;
- informe ao estudante a equipe de tutores e os horários de atendimento;
- apresente cronograma (data, horário, local - quando for o caso) para o sistema de acompanhamento e avaliação.

Especial atenção deve ser devotada à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para atender a estas orientações, o material didático deve:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o

estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;

- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;
- Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Enfim, o projeto pedagógico do curso deve especificar claramente a configuração do material didático que será utilizado. Em particular, deve especificar a equipe multidisciplinar responsável por esta tarefa: os professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, *webdesigners,* desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc). Deve especificar, também, a parcela deste material que estará produzida e pré-testada pela equipe multidisciplinar institucional antes do início do curso.

(IV) Avaliação

Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância:

a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem;
b) a que se refere à avaliação institucional.

(a) A Avaliação da Aprendizagem

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de freqüência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios devem estar claramente definidos, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.

(b) A Avaliação Institucional

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo. Identificando nessa avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um curso superior, a instituição deve desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:

Organização Didático-Pedagógica

Esta dimensão contempla os seguintes aspectos:

a) aprendizagem dos estudantes;
b) práticas educacionais dos professores e tutores;
c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (midiatecas);
d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos pólos de apoio presencial).
f) ao modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
g) realização de convênios e parcerias com outras instituições.

Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes

a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos;
d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

Instalações físicas

a) infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;

b) infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial;

c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso;

d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no pólo.

Meta-avaliação

Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos estudantes, seja do desenvolvimento do curso como um todo.

Finalmente, a Instituição deve considerar as vantagens de uma avaliação que englobe etapas de auto-avaliação e avaliação externa.

(V) Equipe Multidisciplinar

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade.

No entanto, 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;**
- **pessoal técnico-administrativo.**

Seguem os detalhes das principais competências de cada uma dessas classes funcionais.

Docentes

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;

b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;

c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;

d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;

e) elaborar o material didático para programas a distância;

f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;

g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais.

Tutores

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.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial.

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos pólos, em horários préestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.

Cabe ressaltar que as funções atribuídas a tutores a distância e a tutores presenciais são intercambiáveis em um modelo de educação a distância que privilegie forte mobilidade espacial de seu corpo de tutores.

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como

condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem.

O corpo técnico-administrativo

O **corpo técnico-administrativo** tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos pólos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

Na área tecnológica, os profissionais devem atuar nos pólos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos. A atuação desses profissionais, nas salas de coordenação dos cursos ou nos centros de educação a distância das instituições, tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes.

No que tange à dimensão administrativa, a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, envolvendo o cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o **coordenador do pólo de apoio presencial** como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. Este coordenador necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade, atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, enfim prezar para que toda a infra-estrutura esteja preparada para a viabilização das atividades.

Outra importante atribuição do coordenador do pólo é a supervisão do trabalho desenvolvido na secretaria da unidade, providenciando para que o registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, freqüências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo

hábil. Portanto, para o exercício de suas funções, o coordenador do pólo deve possuir prévia experiência acadêmica e administrativa e ser graduado.

(VI) Infra-estrutura de apoio

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, vídeocassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exime a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores.

A infra-estrutura estrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível:

- na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD);
- e nos pólos de apoio presencial.

Coordenação acadêmico-operacional nas instituições,

A despeito da diversidade de modelos de educação a distância adotados, é indispensável a existência, nas instituições, de infra-estrutura que centralize a gestão dos cursos ofertados. Estes espaços nas instituições podem se configurar em estruturas mais gerais como centros ou secretarias de educação a distância ou em estruturas mais localizadas, especialmente salas de coordenação acadêmica e de tutoria dos cursos e salas de coordenação operacional.

Estas unidades de suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos a distância, em vista de garantir o padrão de qualidade, necessitam de infra-estrutura básica composta minimamente por secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência (opcional).

Além disso, como unidades responsáveis por garantir as ações e as políticas da educação a distância, devem promover ensino, pesquisa e extensão.

Entre os profissionais com presença fundamental nestas unidades, destacam-se: o coordenador de curso, o coordenador do corpo de tutores (quando for o caso), os professores coordenadores de disciplina, tutores, auxiliares de secretaria, profissionais das diferentes tecnologias, conforme proposta do curso.

Pólo de Apoio Presencial

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º*, "o* ***pólo de apoio presencial*** *é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância" (grifo nosso).* Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais

previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

Essa unidade, portanto, desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. Os pólos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos pólos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Assim, os pólos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais, cujas características estão descritas a seguir.

As **bibliotecas** dos pólos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo.

O **laboratório de informática**, que pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar equipado de forma que permita, com auxílio de uma ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de *locus* para realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar a Internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital.

Portanto, para que isso ocorra, é necessária compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de estudantes atendidos. Essa relação será determinada pela instituição de ensino, respeitando as particularidades do curso e do local do pólo, com vistas a garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos.

Um laboratório de informática no pólo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de

DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga. Também é requisito importante que esse laboratório possua refrigeração e iluminação apropriadas, bem como estar equipado conforme as especificidades dos cursos que atenderá.

Imprescindível também são os espaços físicos destinados a abrigar a **Secretaria do Pólo e as Salas de Tutoria.** A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do pólo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.

Por outro lado, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir **laboratórios de ensino** nos pólos de apoio presencial. Os insumos para as atividades nos laboratórios de ensino deverão ser especificados de forma clara no projeto do curso.

Para a instalação de pólos, dois outros requisitos necessitam de ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo.

O outro requisito refere-se à existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Para a realização desses serviços, o pólo deve contar com técnicos em informática e técnicos para os laboratórios de ensino específicos (quando couber), contratar pessoal capacitado para manutenção e conservação do acervo bibliográfico, dos equipamentos e das instalações físicas do local, além de pessoal de limpeza e serviços gerais.

O pólo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do pólo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratório de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria.

Finalmente, vale destacar que o estabelecimento de parcerias, convênios e acordos entre instituições, com vistas à oferta de cursos a distância e estruturação de pólos de apoio presencial, somente será possível se estiver de acordo com o que dispõe o Artigo 26 do Decreto 5.622/2005.

(VII) Gestão acadêmico-administrativa

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distancia tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para ao do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.

Em particular, a logística que envolve um projeto de educação a distancia - os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante - precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.

Por envolver um conjunto de processos integrados, a gestão de um sistema de educação a distância em nível superior é complexa. É usual no meio de educação a distância a imagem de que o processo de ensino-aprendizagem a distância envolve os vários elos de uma corrente que compõe o "sistema" e de que a robustez do processo, como um todo, está relacionada com o elo mais frágil desta corrente.

A Instituição deve **explicitar seu referencial de qualidade em seu processo de gestão,** apresentando em seu projeto de sistema de educação a distância, o atendimento, em particular, a serviços básicos como:

a) um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;

b) um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;

c) um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade.

d) bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores coordenadores, tutores, etc.;

e) cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;

f) sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;

g) registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;

h) um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade.

(VIII) Sustentabilidade Financeira

A educação superior a distância de qualidade envolve uma serie de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de pólos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distancia.

Inicialmente, não há uma adequada relação custo/benefício, só sendo viável levando-se em consideração a amortização do investimento inicial em médio prazo. No entanto, para alguns analistas, um projeto acompanhado e avaliado permanentemente combinado com os avanços tecnológicos faz com que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, o que mantém elevado o investimento nos projetos.

Para garantir a continuidade de médio prazo inerente a um curso superior, em especial de graduação, a instituição deve montar a planilha de custos do projeto, como

um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos, mostrando em particular os seguintes elementos:

a) Investimento (de curto e médio prazo)

- produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos, etc.);
- implantação do sistema de gestão;
- equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios, etc.;
- implantação dos pólos descentralizados de apoio presencial e centro de educação a distância ou salas de tutoria e de coordenação acadêmicooperacional nas instituições.

b) Custeio:

- equipe docente: coordenador do curso, coordenadores de disciplinas, coordenador de tutoria e professores responsáveis pelo conteúdo;
- equipe de tutores para atividades de tutoria;
- equipe multidisciplinar;
- equipe de gestão do sistema;
- recursos de comunicação;
- distribuição de material didático;
- sistema de avaliação.

Como parte desse item, a instituição deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo. O número de estudantes para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores, de tutores e da equipe técnico-administrativa, que irão trabalhar no atendimento aos estudantes, o investimento e custeio a serem feitos e outros aspectos indicados nesse documento.

ANEXO I – OFÍCIO CIRCULAR Nº 20/2011 DED/CAPES, DE 15/12/2011

SPArq 097130/2011

Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Setor Bancário Norte, Quadra 02, Lote 06, Bloco L, 7º andar
70.040-020 – Brasília, DF
(61) 2022 6400 – ded@capes.gov.br

Ofício Circular 20/2011 – DED/CAPES

Brasília-DF, 15 de dezembro de 2011.

Ao(À) Senhor(a)
Coordenador(a) UAB

Assunto: **Apresenta decisões e encaminhamentos procedentes do 5º Encontro Nacional de Coordenadores UAB.**

Senhor(a) Coordenador(a),

Aproveitando para cumprimentá-lo(a), agradecemos pela participação no 5º Encontro Nacional de Coordenadores UAB e registramos, por meio deste, questões importantes, decisões e encaminhamentos procedentes daquela reunião, a saber:

1. **Reprogramação para 2012/2 de Articulações/Ofertas Relativas a 2012/1**

Considerando a manifestada dificuldade, por parte de determinadas IES, em cumprir a programação original de oferta de cursos para 2012/1, faculta-se a reprogramação para 2012/2, mediante envio de Ofício do Coordenador UAB à DED/CAPES. Não obstante, ponderamos que seja considerado(a) para a tomada dessa decisão:

a) o possível impacto da postergação da data do início do curso para os professores das redes públicas da Educação Básica, que constituem o público-alvo prioritário do PARFOR (Plataforma Freire), uma vez que ela poderia gerar a desistência de alguns professores; e

b) a possibilidade da aplicação de alternativas, como, por exemplo, uma postergação do início real do curso dentro do mesmo semestre (até 2 meses), adequando-se o calendário de atividades.

2. **Propostas de Articulação/Oferta de Cursos para 2012/2**

Considerando que parte das IES integrantes do Sistema UAB ainda não propuseram as articulações/ofertas a serem implementadas em 2012/2, informamos do cronograma e diretrizes para realização de tal proposição:

a) a IES que porventura ainda não tenha realizado a proposta de articulação/oferta de cursos para o 2º semestre de 2012 poderá fazê-lo até o dia 15 de março de 2012, mediante envio de Ofício do(a) Coordenador(a) UAB à DED/CAPES em que contenha o quadro de cursos, polos e vagas propostos, bem como o ateste de existência de infraestrutura adequada nos polos de apoio presencial; e

b) a proposição e a análise das articulações/ofertas dar-se-á nos termos da INSTRUÇÃO 01/2011 – DED/CAPES, de 09 de fevereiro de 2011 (anexa).

3. **Perfil do Tutor, Parâmetros de Fomento para Bolsas de Tutoria e Processo de Transição**

3.1 Reiteramos a orientação de que os Tutores do Sistema UAB devam:

a) possuir formação na área da disciplina ou do curso em que atuam, garantindo assim a qualidade da formação em nível superior oferecida no âmbito do Sistema UAB; e

b) estar vinculado ao setor público, ser aluno de programa de pós-graduação de IES pública ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de atuação, como, por exemplo, ser professor voluntário, assistente ou similar.

3.2 Frisamos ainda que, embora para fins do fomento não se mantenha a diferenciação na nomenclatura "Tutor Presencial" e "Tutor a Distância", é facultado às IES a designação e alocação de seus Tutores (Presenciais e/ou a Distância) de acordo com seu modelo de EaD e projetos pedagógicos dos cursos. Assim, não estão sendo eliminados tutores presenciais nem tutores a distância, cabendo às IES definir a configuração da tutoria e as atribuições dos tutores, compatíveis com a respectiva proposta pedagógica.

3.3 Em relação aos parâmetros para concessão de bolsas de tutoria, ficaram patentes as desigualdades e a fragilidade dos critérios existentes. Resultante de estudos realizados, de discussões entre os Grupos de Trabalho do Fórum Nacional de Coordenadores UAB e a DED/CAPES, e considerando o interesse mútuo entre as IES integrantes do Sistema UAB e a DED/CAPES na qualificação da tutoria, na distribuição equânime e efetiva dos recursos e na sustentabilidade do Sistema UAB, propõem-se os seguintes parâmetros:

- ✓ 1 bolsa a cada 15 horas/aulas por grupo de 50 alunos; ou[1]
- ✓ 1 bolsa a cada 30 horas/aulas por grupo de 25 alunos.

3.4 A DED/CAPES reiterou, ainda, a disposição de discutir a inclusão de um profissional de apoio nos polos na matriz de fomento do Sistema UAB, este dedicado à organização das atividades dos cursos e ao atendimento de demandas acadêmico-administrativas de alunos e professores.

3.5 Considerando a necessidade de se estabelecer um período de transição para a consolidação/reformulação dos parâmetros de fomento de bolsas do Sistema UAB, faculta-se às IES, as seguintes alternativas:

a) permanecer utilizando o parâmetro básico vigente, qual seja: 1 bolsa de tutoria a distância a cada 25 alunos por 12 meses; e 2 tutores presenciais por polo (com mínimo de 50 alunos), indistinta a quantidade de cursos; ou

b) aderir a um dos parâmetros propostos, descritos no item 3.3; ou, ainda,

c) negociar com a DED/CAPES no 1º semestre de 2012 um plano de transição, com vistas à adequação progressiva a um dos parâmetros acima referidos.

4. Revisão/Atualização e Proposição de Projetos Pedagógicos de Cursos

Considerando a natureza contínua de revisão/atualização de Projetos Pedagógicos de Cursos no âmbito das IPES e a implicação deste processo nas políticas de articulação acadêmica e fomento da DED/CAPES, faz-se necessário regulá-lo para viabilizar a adequação destes documentos às diretrizes técnico-pedagógicas, bem como à matriz de fomento aprovadas e praticadas pela CAPES. Assim:

a) os Projetos Pedagógicos de Cursos já aprovados pela DED/CAPES (Edital UAB I, Edital UAB II ou Cursos PAR) que sejam objeto de revisão/atualização, bem como os Projetos Pedagógicos para novos cursos, devem ser encaminhados por ofício do Coordenador UAB à

[1] Numericamente, não há distinção entre estes dois parâmetros, embora a distinção tenha sido solicitada pelo Fórum Nacional de Coordenadores UAB e respectivos grupos de trabalho para fins de compreensão e customização do parâmetro aos diversos modelos de cursos, suas disciplinas e cargas-horárias, bem como sistemática de oferta.

DED/CAPES até as 23h55 do dia 30 de abril de 2012, por meio de postagem no Box 04 do ATUAB. Uma via original assinada deverá ser protocolada na CAPES até 18 de maio de 2012;

b) os referidos Projetos Pedagógicos serão encaminhados a comissão *ad hoc* de especialistas na área de conhecimento do curso e em Educação a Distância para análise de viabilidade técnica, conforme instrumento de avaliação desenvolvido no âmbito dos Fóruns de Área do Sistema UAB, aperfeiçoado por especialistas e homologado pela DED/CAPES. Esse processo permitirá uma diligência para revisão/correções, que será oportunamente comunicada à IES. O prazo para conclusão da avaliação será de 180 dias, a contar da data da postagem do Projeto Pedagógico;

c) até que o processo de avaliação da proposta de revisão/atualização do Projeto Pedagógico seja concluído pela DED/CAPES, segue válido o documento original aprovado por Edital ou Chamada atinente. A aprovação do Projeto Pedagógico revisado/reformulado não gerará qualquer efeito retroativo e sua efetivação restringir-se-á às ofertas sequentes.

d) nenhuma alteração de carga-horária e/ou disciplinas deverá ser procedida no SisUAB até a conclusão do processo de avaliação da proposta de revisão/atualização do Projeto Pedagógico.

5. **Encaminhamentos/Compromissos da DED/CAPES**

Considerando as proposições e arguições emanadas das discussões do 5º Encontro Nacional de Coordenadores UAB, a DED/CAPES comprometeu-se a encaminhar as seguintes questões:

a) Promover ações pertinentes à revisão do valor das bolsas de tutoria e Coordenador UAB;

b) Defender, junto ao MEC, o financiamento da EaD para as IES com base no custo-aluno.

c) Alinhar as políticas de fomento de bolsas para professores do Sistema UAB àquelas praticadas no PARFOR presencial;

d) Articular ações de institucionalização da EaD nas IES, associadamente ao Fórum Nacional de Coordenadores UAB, ANDIFES, ABRUEM, CONIF, MEC e outras instituições relevantes.

e) Apresentar, no 1º semestre de 2012, o calendário de articulação, fomento e oferta de cursos para o biênio 2012-2013, com base na discussão da proposta realizada no Encontro.

Os encaminhamentos apresentados nesta comunicação visam ao aperfeiçoamento do processo gestão do Sistema UAB, bem como a uniformização dos procedimentos e difusão das diretrizes e regras. Informações complementares serão oportunamente socializadas.

Colocando-nos à disposição para esclarecimentos necessários, aproveitamos a oportunidade para agradecer sua prestimosa colaboração na condução das atividades do Sistema UAB neste ano, estimando Boas Festas, muitas alegrias e realizações no ano que se inicia. Que possamos continuar juntos, com a determinação e compromisso de qualificar e fortalecer a Educação a Distância em nosso País.

Atenciosamente,

João Carlos Teatini de Souza Clímaco
Diretor de Educação a Distância

ANEXO J – FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA UAB – FICHA DE CADASTRAMENTO/TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA

CAPES

FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Ficha de Cadastramento / Termo de Compromisso do Bolsista (*) Campos Obrigatórios			
1. Data do cadastramento *			
2. Nome da Instituição ao qual esta vinculado (SIGLA + NOME) *			
3. Tipo do Curso ao qual esta vinculado *	☐ Aperfeiçoamento ☐ Bacharelado ☐ Lato Sensu ☐ Licenciatura ☐ Extensão ☐ Seqüencial ☐ Tecnólogo ☐ Mestrado ☐ Doutorado		
4. Nome do Curso ao qual esta vinculado *			
5. Função no Programa- Tipo de Bolsa *	**TUTOR**		
6. Número do CPF *			
7. Nome Completo *			
8. Profissão *			
9. Sexo *	☐ M ☐ F	10. Data de Nascimento *	
11. Nº documento de identificação *		12. Tipo documento de identificação *	
13. Data de Emissão do documento *		14. Órgão Expedidor do documento *	
15. Unidade Federativa Nascimento *		16. Município Local Nascimento *	
17. Estado Civil *	☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Separado (a) ☐ Divorciado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ União Estável		
18. Nome cônjuge			
19. Nome do Pai			
20. Nome da Mãe *			
Endereço para Contato			
21. Endereço Residencial *			
22. Complemento do endereço			
23. Número	24. Bairro	25. CEP *	
26. Unidade Federativa *	27. Município *		
28. Código DDD *	29. Telefone de contato *	30. Telefone celular *	
31. E-mail de contato *			
Dados da Formação em Nível Superior			
32. Área do último Curso Superior Concluído *			
33. Último curso de titulação *			
34. Nome da Instituição de Titulação *			
Informações Bancárias			
35. Banco	001 – BANCO DO BRASIL		
36. Agência Preferencial - Sem dígito verificador *			
ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA			
Denominação DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	Sigla DED/CAPES		
Endereço SBN Quadra 02 Bloco L Lote 6, 8º andar - CEP: 70040 -020, Brasília – DF			

Frente

CAPES

FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Atribuições do Bolsista

A opção 1 ou 2 deverá ser assinalada de acordo com a função a ser exercida.

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;

1 – ( ) Tutor a Distância Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;

2 – ( ) Tutor Presencial Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

Declaração

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de TUTOR e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas nas atribuições do bolsista deste Termo de Compromisso.
Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos expressos na Lei 11.273/ 2006 e da Lei 11.502/2007, para o recebimento da bolsa e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa conforme disposto no artigo 1º inciso III da lei 11.273/2006 exceto os casos disciplinados pelas portarias conjuntas CAPES/CNPQ Número 01 de dezembro de 2007 e portaria Número 02 de 10 de abril de 2013 e:

( ) Que possuo formação de nível superior e tenho ___ ano(s) de experiência no magistério do ensino básico ou superior**; e/ou**
( ) Formação de nível superior e vínculo a programa de pós-graduação **; e/ou**
( ) Formação de nível superior e Formação pós-graduada.

Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras prevista na Resolução FNDE/CD nº 26 de 06 de junho de 2009 com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº 8 de 30 de abril de 2010 e que o não cumprimento dos dispositivos legais acarretará na suspensão, por cinco anos, do bolsista para recebimento de bolsas no âmbito da CAPES.

_____, ____/____/____.
Local
Data

_____
Assinatura do Bolsista

_____
Assinatura do Coordenador UAB da IPES

Verso

ANEXO L – PARECER CNE/CEB Nº 41/2002 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação	**UF:** DF	
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio.		
RELATOR: Sylvia Figueiredo Gouvêa		
PROCESSO N.º: 23001.000232/2002-23		
PARECER N.º: CEB 41/2002	**COLEGIADO:** CEB	**APROVADO EM:** 02.12.2002

I – RELATÓRIO

A análise dos problemas enfrentados pelo Brasil na área da educação deve, necessariamente, considerar o contexto internacional. Ao iniciar-se o século XXI, os países enfrentam um sem número de desafios para sua sobrevivência. É muito importante a parcela desses desafios a ser enfrentada pela educação, cuja responsabilidade é a preparação de todos os cidadãos para interagir competentemente com as mudanças já existentes e com as que estão por vir e assegurar para o país um lugar privilegiado no concerto futuro das nações.

Referimo-nos a processos que, com diferentes graus de amplitude, permeiam diferenças nacionais, desrespeitam fronteiras e localizações geográficas. A interdependência cada vez mais acentuada entre as nações, o alcance dos sistemas de informação, o impacto universal e quase instantâneo que têm os novos inventos, colocam em relevo o fato de as mudanças culturais irradiarem rapidamente os seus efeitos para bem longe de sua origem, atingindo o mundo como um todo.

Neste contexto destaca-se a importância da educação. A tecnologia da informação nos coloca no centro de uma nova revolução industrial. Entramos no que se convencionou chamar sociedade da informação e podemos facilmente prever que as grandes mudanças constituirão novos desafios de adaptação. Cada vez mais, a posição dos indivíduos na sociedade será determinada pelo conhecimento que puderam adquirir. Estima-se que a sociedade do futuro investirá em inteligência, baseada em educação e aprendizagem, com as quais cada indivíduo construirá seu perfil educacional pessoal.

Estas são as preocupações expressas em documento da Comissão Européia, de 1997 - The White Paper - Teaching and learning: towards the learning society - cujo objetivo é abrir o debate sobre a posição atual e futura da educação e do treinamento nas relações sociais. Diversos projetos, abrangendo vários países, estão em desenvolvimento, dirigidos principalmente a jovens.

A "aldeia global" de Marchal Mcluhan é hoje uma realidade: a sociedade da informação, a globalização, o desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia, são denominadores comuns para todos os países. Para os considerados "emergentes" estes são também os grandes obstáculos a serem superados.

No que se refere ao Brasil, maior país em extensão territorial da comunidade latino-americana, a questão da educação apresenta-se com alto grau de prioridade. Descuidada durante décadas, a educação deve recuperar, em muito pouco tempo, a distância que nos

separa do mundo desenvolvido. A atenção é requerida em todos os níveis: da alfabetização aos cursos pós-universitários; das grandes cidades aos pontos mais remotos do país; da educação acadêmica à formação profissional. Neste particular, é imprescindível atingir o maior número de brasileiros, com o máximo possível de qualidade, cuidando especialmente da aquisição de competências para a cidadania e para o mundo do trabalho, em profunda mudança.

A educação brasileira apresentou progressos importantes nas últimas décadas. Entretanto, grande ainda é o esforço a ser realizado para eliminar a exclusão, para compatibilizar demanda e oferta de ensino para a obtenção de um nível mais elevado de qualidade.

Enfrentar os problemas acima significa, também, encontrar formas alternativas de educação. O sistema educacional tradicional não conseguiria solucionar os problemas no curto prazo. Ampliar sua abrangência implicaria em altos custos de infra-estrutura; demandaria tempo para a preparação adequada de recursos humanos; exigiria esforço coordenado de toda a sociedade para a criação e implementação das condições favoráveis a fim de que todos os cidadãos, de todas as idades, tenham acesso aos bens do conhecimento.

No que se refere a esse esforço, a LDB inova ao prever a possibilidade de a educação a distância ser utilizada como estratégia para ampliar as oportunidades educacionais através do compromisso do Poder Público no incentivo ao "desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada".(caput do artigo 80 da LDBEN).

A educação a distância se justifica e se impõe como uma boa estratégia para o atendimento da demanda já referida, tanto a curto, como a médio e longo prazo. Existem no país vários segmentos que seriam diretamente beneficiados com essa estratégia. Como exemplo, pode-se citar os professores, que teriam acesso a programas de educação continuada e de capacitação em serviço, os trabalhadores e a população adulta desempregada, que poderiam completar a escolaridade, participar de programas de re-profissionalização e que teriam, dessa forma, garantido o direito à cidadania. Para com os jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de ingressar ou de completar a educação básica, a Educação a Distância apresenta-se como uma das formas do país resgatar "uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea." (Parecer CNE/ CEB 11/2000)

Como escreveu Marcovitch,J, em 1998 "a universidade, em face da revolução tecnológica, é igual a qualquer organização do nosso tempo... não será uma usuária incondicional da tecnologia... mas, desconhecê-la ou deixar de aproveitá-la, quando necessário, é absolutamente imperdoável".

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Já Edson e Marconi sonhavam com que um dos usos de suas invenções fosse a educação para o povo. Mas demorou bastante para que essa idéia se tornasse real, posto que a comunicação, desde a sua invenção, encaminhou-se mais para o fim do entretenimento do que para o da educação sistemática.

A primeira utilização da educação a distância parece remontar a meados do século XIX quando, em 1840, Sir Issac Pitman começou a utilizar o correio para cursos de estenografia por correspondência, na Inglaterra. Desde então, o panorama da EAD foi se transformando gradativamente e começaram a surgir instituições dedicadas, de forma exclusiva, a esse tipo particular de ensino.

Foi, porém, só nos últimos 40 anos, que o uso do radio e da Tv na educação começou a crescer, ao mesmo tempo em que começavam a se combinar velhas e novas tecnologias. A televisão da Universidade Aberta Britânica, tratada com ceticismo quando lhe foi dado o

Alvará Real em 1969, agora envolve, anualmente, milhares de alunos e já concedeu, também, milhares de títulos universitários.

Os primeiros livros sobre a mídia educativa mostraram os seus principais usos, então ainda potenciais: suplementar a educação escolar convencional; estender as oportunidades da educação formal para além da sala de aula; transmitir uma educação não formal. As principais justificativas, desde o inicio destacadas, foram: melhorar a qualidade de instruções, fornecendo informações ou experiências que os professores ou livros não podem dar; oferecer respostas flexíveis numa época em que as pessoas estão exigindo uma diversidade de tipos de educação e de treinamento, que não podem ser encontrados nas escolas tradicionais; oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento; permitir o acesso de pessoas que moram em áreas isoladas ou que, devido aos seus compromissos, não podem ir à escola; atingir um número enorme de pessoas sem multiplicar a estrutura transmissiva, o que pode reduzir muito os custos.

Em nações pobres, tornou-se a única maneira de fazer a educação accessível a grandes parcelas da população. O equipamento e a infra-estrutura para esse tipo de educação foram se tornando mais baratos, mais confiáveis e disponíveis de modo geral. A estimulação adequada, anterior à entrada no sistema formal, na infância, por exemplo, pode reduzir as diferenças educacionais devidas à pobreza, problemas familiares ou subdesenvolvimento regional. A Oficina de Tv de New York que concebeu o programa Vila Sézamo é uma instituição especificamente estabelecida com esse propósito.

Nos últimos 15 anos estamos assistindo a uma expansão sem precedentes na educação a distância. Em 1995, eram mais de dois milhões de estudantes apenas na Universidade Central de Radio e Televisão da China e, no mundo inteiro, cerca de 10 milhões.

Instituições similares à chinesa foram também desenvolvidas no Paquistão, na índia, Indonésia, Siri Lanka, Malásia e Japão, mudando radicalmente o padrão do ensino superior em muitas partes do mundo.

É verdade que os primeiros programas de ensino a distância ganharam uma reputação muito ruim, chegando a caracterizar-se como uma educação de segunda classe. Mas, é também verdade que muitas das criticas feitas a esses programas desconheciam os defeitos que a educação tradicional também vinha apresentando. Havia, igualmente, o temor de que educação a distância viesse substituir o professor, quando, na verdade, o que ela se propõe é enriquecer uma aula na qual o professor é indispensável na elaboração, no acompanhamento e na avaliação.

A medida em que se foi entrando na era da informação, modificou-se educação necessária ao preparo dos estudantes para um desempenho profissional que vai ocorrer num contexto bem diferente do que estão vivendo enquanto estudam. Muitas das informações de que irão precisar na sua vida profissional não foram ainda inventadas. E, sobretudo, não será possível para alguém trabalhar eficientemente, a não ser que continue sempre aprendendo.

A necessidade de uma educação centrada no aluno para que ele desenvolva, através desse enfoque, as suas habilidades para resolver problemas falam, também, a favor da educação a distância e as instituições educacionais começaram a perceber isso.

A fundação da Open University inglesa, nos anos 70, iniciou uma nova fase no desenvolvimento da EAD, com a utilização de vários instrumentos, tanto para a comunicação com os estudantes, como para a recepção e o envio de materiais educativos. Ao uso do correio, radio ou tv, foram se somando outros meios, como o fax, as transmissões por satélites, os vídeos e as comunicações via Internet.

Nos EEUU multiplicaram-se as experiências nesse sentido e a maior parte dos mais de 4000 instituições de ensino superior reconhecidas oferecem, hoje, algum curso de EAD. O desenvolvimento foi vertiginoso: de 300000 estudantes nos anos oitenta, já se conta com cerca de um milhão e meio em 2002.

Na Espanha, a UNED, Universidade Nacional de Educação a Distância, já tem cerca de 30 anos de existência, 5.000 docentes e aproximadamente 200.000 estudantes, sendo a maior universidade da Europa.

A expansão da EAD é fácil de justificar: essa forma de ensinar acena com uma solução real para as dificuldades de responder ao desafio de uma população que precisa chegar à

universidade para aumentar suas possibilidades de êxito no âmbito do trabalho em contínua mudança.

Há poucos anos, um curso de EAD se compunha de um material impresso que podia vir acompanhado de áudio cassetes, vídeos cassetes, emissões de rádio, tv e software multimídia. Com a rápida implantação da Internet, todos esses conteúdos em diferentes suportes – papel, cinta magnética e CD-ron - podem ser distribuídos pela WEB a custos mais baixos, o que supõe um salto quantitativo e qualitativo. Com isso, foi possível uma superação crescente dos problemas encontrados nos cursos iniciais de EAD. As principais dificuldades eram a complexidade no uso das máquinas, a lentidão nas comunicações, a transmissão de informação quase somente textual e os altos custos em hardware e softwares. Com a Internet e a WEB surgiu uma ferramenta tecnológica livre desses entraves: mais fácil de ser usada (a cultura do clic) não só pelo receptor (aluno) como pelo emissor (professor), capaz de apresentar informações digitalizáveis não só de texto, mas também de áudio+ vídeo.

No Brasil, neste ano de 2002, o custo da telefonia vem se tornando mais accessível, as ligações já não são interrompidas com freqüência, e esses entraves deverão, em curto espaço de tempo, serem totalmente superados.

Já estamos sendo atropelados pela freqüência, cada vez maior, com que as instituições de educação e formação desenvolvem projetos e desenham conteúdos adaptados às especificidades das novas tecnologias. Ao mesmo tempo vão se estabelecendo verdadeiras redes internacionais de universidades e de centros de formação a distância, que desconhecem fronteiras. As comunidades são compelidas a atuar, simultaneamente, como provedoras de suportes informativas e de conteúdos. A aprendizagem assistida por computador experimentou, nos últimos anos, um avanço tão significativo que deverá estimular o aparecimento de muitas experiências de ensino a distância com a utilização desse multi meio.

Os desafios colocados pela internet às sociedades que não alcançaram um alto grau de desenvolvimento tecnológico são enormes e pedem soluções rápidas.

Nesse sentido, os governos e a sociedade como um todo devem estar muito atentos ao fato, indesejável, da educação a distância vir a se constituir numa nova forma de discriminação e de alijamento de parte da população mundial a uma educação equânime.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação a distância não é novidade no Brasil. A fundação da Rádio Sociedade no Rio de Janeiro, por Roquete Pinto, em 1923, é considerada um marco em sua história. A este se sucederam muitos projetos educativos usando o rádio: a Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro, a Universidade do Ar, mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, o Movimento de Educação de Base - MEB, o Projeto Minerva, e muitos outros.

O ensino por correspondência usado pela Marinha e pelo Instituto Monitor desde 1939 tem sua tradição continuada pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal - IBAM (Rio de Janeiro), pelo Instituto Universal Brasileiro (São Paulo), pelo trabalho do Centro de Educação Técnica CETEB (Brasília), pela Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM (Rio Grande do Sul), para citar algumas entidades.

A televisão, com finalidades educativas, proposta pelo mesmo Roquete Pinto em 1952, continua sendo um dos meios mais utilizados para a educação a distância. Ao longo do tempo, graças a experiências bem sucedidas, e outras nem tanto, está sendo possível usar a televisão e sua tecnologia para apresentar propostas de trabalho inovadoras. Como exemplos, com abrangência nacional, estão no ar projetos como o "Telecurso 2000 – 1º e 2º graus e curso profissionalizante de Mecânica", Um salto para o futuro ", destinado à atualização de professores e os programas da TV Escola (Proformação e Proinfo) com o objetivo de aperfeiçoamento de professores da rede pública e melhoria da qualidade do ensino.

Podemos ainda citar o Projeto Saci, sob a responsabilidade das forças armadas que nos anos 60, a partir de Natal (RN), implantou um curso de 1º grau. No SESC funciona um

curso de matemática e outro de Língua Portuguesa para suprir as necessidades básicas dos trabalhadores. Ainda nos lembramos do Telecurso 1º e 2º grau da Abril, assim como os cursos da Fundação Padre Anchieta e do Bradesco: 1º e 2º graus e auxiliar de comercio exterior.

É interessante lembrar que o Ministério da Educação nasceu no Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, com o intuito de unificar o país.

Nesse inicio de novo século, outros desafios se apresentam: a globalização atingiu também a educação. Expressões como "e-mail", Internet, CD ROM passam a fazer parte do vocabulário de professores e estudantes abrindo as portas para um universo de informações e criando novas modalidades de ensino/aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EAD

Na Lei 9394/96 o assunto pode ser considerado a partir do artigo 5º, parágrafo 5º quando, de forma indireta, postula que "*para o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior".*

Há ainda referencias a EAD:

Art 32- §4 *O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais*[*]*.*

Art. 38, ao tratar do exame supletivo "*os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediantes exames".*

Art. 40 "*diferentes estratégias de educação continuada", referida em documentos oficiais, pela Unesco, como sinônimo de educação permanente.* Art. 63 *"programas de educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis"*

Art 47 - Na educação superior...

§ 3º *É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.*

A matéria é tratada especificamente no:

Titulo VIII
Das Disposições Gerais

Art 80.

O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação à distância.

3º A norma para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberá aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: ·. I custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II concessão de canais com finalidade exclusivamente educativa;

III reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canis comerciais.

---

[*] Emergência, segundo Houaiss: "situação grave, perigosa, momento crítico ou fortuito; contingência; combinação inesperada de circunstancias imprevistas e que exigem ação imediata". As situações emergenciais devem ser tratadas como casos individuais, que aparecem inopinadamente, e como tais, definidas uma a uma pelos sistemas de ensino.

Titulo IX
Das Disposições Transitórias

Art 87 – *É instituída a Década da Educação...*

§ 3º Cada Município e, supletivamente o Estado e a União, deverão:

II prover cursos presenciais e a distância para jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
III realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso os recursos da educação a distância.

Regulamentação posterior da EAD no Brasil

A Educação a Distância no Brasil foi normatizada pelo Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. de11/02/98), Decreto n. º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n. º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98). De acordo com o Art. 2º do Decreto n. º 2494/98, "*os cursos à distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adulto, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim...”*

Para oferta de cursos a distância dirigida à educação fundamental de jovens e adulta, ensino médio e educação profissional de nível técnico, o Decreto 2.494/98 - posteriormente alterado pelo Decreto n. º 2561/98 - delegou competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino, de que trata o artigo 8º da LDB, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições. Assim, as propostas de cursos nestes níveis deverão ser encaminhadas ao órgão do sistema municipal ou estadual responsável pelo credenciamento de instituições e autorização de cursos, a menos que se trate de instituição vinculada ao sistema federal de ensino, quando, então, o credenciamento deverá ser feito pelo Ministério da Educação.

Conforme o Art. 6º do Dec. 2494/98, os diplomas e certificados de cursos à distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem os efeitos legais. A Resolução CNE/CES 1/2001, no seu art. 4º, e a Resolução CNE/CES 1/2002 dispõem sobre revalidação de diplomas e certificados de cursos de graduação e pós-graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior; tais normas, vigentes para o ensino presencial, são válidas para o ensino a distância.

Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/01

O PNE, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Exmo Sr Presidente da Republica, em 09/01/2001, cumprindo mandato constitucional (artigo 214 da CF/88) e uma determinação da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixa diretrizes, objetivos e metas da política educacional para um período de dez anos.

A Educação a Distância é tratada dentro das Modalidades de Ensino, sob o nº 6. Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, onde está enfatizada a necessidade de ampliar-lhe a conceituação “*para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios, como a telemática e a multimídia”.*

O incentivo ao desenvolvimento de programas de educação a distância inclui se permitir a multiplicação de iniciativas, dentro do espírito geral da liberdade de imprensa

consagrada pela Constituição, embora sujeita a padrões de qualidade e, quando se tratar de cursos regulares que dêem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade por parte do Poder Público devem ser rigorosos.

Dentre os objetivos e metas definidos no PNE estão o estabelecimento, por parte da União, no prazo de um ano, de normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância e, em colaboração com os demais entes federativos, dentro de dois anos, os padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância.

Estão especificamente citadas as seguintes metas:

- ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito a oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural;
- promover, em parceria com o ministério do trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância;
- promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio.
- Observar, no que diz respeito à educação a distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial.

CONCEITOS BÁSICOS

As conceituações de educação a distância variam, conforme a ênfase que os diferentes autores colocam em um ou outro ponto do processo.

É indispensável partir de um consenso sobre os conceitos básicos a serem adotados no estabelecimento de políticas e diretrizes visando a promoção da educação a distância. Com essa finalidade, é importante distinguir, com clareza, as diferenças entre educação presencial e a distância, assim como delimitar outros conceitos como os de: educação presencial, educação aberta e educação continuada. A título de maior esclarecimento incluímos também definição de teleeducação, conceito de “virtual” e algumas considerações a respeito de processos de participação e de interação. No final, chegamos ao conceito de educação a distância adotado nessas Diretrizes.

- **Teleducação:** a palavra teleducação refere-se, por sua etimologia (tele = ao longe), à educação a distância e, não necessariamente, à educação via televisão. Esta é apenas um dos meios que pode ser utilizado para veicular os conteúdos educativos.

- **Educação continuada**: O artigo 80 da LDB, além da educação a distância, cita os programas de educação continuada. Aprender é um processo que se realiza ao longo da vida. O acesso a cursos, treinamentos, grupos de estudos, respondem às necessidades individuais de aperfeiçoamento, especialização, crescimento pessoal e profissional, visando atender às exigências criadas pelo desenvolvimento tecnológico e pelos novos perfis profissionais exigidos dos trabalhadores. Programas de educação continuada em todos os níveis e modalidades de ensino podem ser realizados presencialmente, a distância ou combinando as duas formas.

- **Complementação de aprendizagem**: O uso das estratégias do ensino a distância no ensino presencial, como complementação da aprendizagem, está previsto no artigo 32, § 4 da LDBEN “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações de emergência”.

É, sem dúvida, uma excelente oportunidade de enriquecimento do trabalho docente, assim como possibilidade de aceleração e recuperação de estudos para os alunos.

- **Educação aberta**. A particularidade mais importante de educação aberta refere-se à não exigência de pré-requisitos legais para o acompanhamento dos cursos, que podem ser presenciais ou a distância. Não há restrições, exclusões ou privilégios. O objetivo dos interessados é atualizar-se, ampliar conhecimentos. O atestado de participação que estes cursos conferem não dá direito a exercício profissional e nem a prosseguimento de estudos.

- **O termo "a distância**"

Distância (segundo o dicionário Houaiss) é o espaço entre dois corpos; espaço muito grande que separa dois seres, dois objetos, dois lugares; intervalo de tempo decorrido entre dois instantes.

Já a expressão *a distância* quer dizer: de longe, de um ponto distante. Quando a distância de que se fala não é especifica, grafe-se sem crase; deve-se grafar com crase quando a distância é específica.

A palavra abrange, portanto, tanto a relação de tempo como a de espaço. Outros termos que podem ajudar a compreensão de conceito são: Diacrônico: O que ocorre ou é feito ao longo de um tempo e

Sincrônico: O que ocorre, o que se apresenta precisamente ao mesmo tempo em que outro fato ou processo acontece.

Nestas Diretrizes adotamos a expressão "a distância" para significar processos diacrônicos ou sincrônicos que ocorrem em distâncias não específicas.

- **Conceito de "presencialidade"**

Presença: *fato de alguém estar em algum lugar, opõe-se a ausência, que é a falta, a lacuna,o vazio*. Presencial é algo feito à vista de alguém ou diante de alguém. Ausência: diz daquele *que não se envolve, que não toma parte ativa em um relacionamento, em um grupo; diz-se de um individuo que não está presente, mas cujo paradeiro se conhece.*

Refletindo sobre esses termos vê-se o quanto é difícil aplicá-los literalmente ao processo educacional e mesmo escolar, pois o fato de alguém estar presente em algum lugar não garante que esteja participando dos atos, tomando parte nos acontecimentos pedagógicos que ali se desenrolam. Alem do mais "ausência", como falta de presença, não se confunde com a inexistência do individuo e até mesmo com desconhecimento do local onde o mesmo está "presente".

Buscaremos então definir "presencialidade" na educação presencial, e na educação a distância, recorrendo também ao conceito de "virtual".

- **Presencialidade: na educação "presencial"**

Educação presencial é o processo ensino-aprendizagem que acontece por meio do contato sensorial físico, direto, entre professores e alunos. A capacidade de comunicação do professor, o incentivo ao diálogo com os alunos, a preocupação com a participação e interação dos alunos entre si e deles para com o professor são fatores de êxito nessa modalidade de ensino.

Nesse tipo de educação, os alunos são agrupados em turmas, freqüentam a mesma sala de aulas e sua freqüência deve ser computada, e, em muitos casos, é regulamentada por lei.

Para aprofundarmos a nossa compreensão sobre a importância da presença de alunos

e professores num mesmo lugar, precisamos agregar os termos “participação e interação” em nossas considerações:

> *participar= é ter parte em, ou ser alguém que seja um elemento ativo. interagir=é exercer ação mutua, afetando ou influenciando o desenvolvimento ou a condição um do outro*

Esses dois processos – participação e interação- são condições para que ocorra aprendizagem. Vejamos como esta ultima aparece descrita nas Diretrizes Curriculares feitas por esta Câmara de Educação Básica, com nossos grifos:

Conforme o Parecer CNE 4/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental “*as aprendizagens são constituídas na interação entre processos de conhecimento, linguagens e afetos, como conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas...”.*

Na mesma direção, e com as diferenciações próprias, o Parecer CEB 15/98, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, coloca *“... a organização curricular do Ensino Médio deve ser orientada por alguns pressupostos, entre eles, os indicados a seguir:*

- *“... abertura e sensibilidade para... de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com as suas conseqüências e aplicações práticas...”.*
- *“... adotar estratégias de ensino diversificadas... bem como potencializar a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares...”.*

Vemos que as Diretrizes acima citadas entendem que a interação entre processos de conhecimento, linguagens e afetos são uma conseqüência das relações entre as distintas identidades dos participantes do contexto, daí a necessidade de potencializar a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares.

- “Presencialidade” na educação a distância

Na educação a distância, a presença física dos alunos, em horário e local determinados é obrigatória, pelo Decreto nº 2494/98, somente “*para fins de promoção, certificação ou diplomação...”, “no processo, por meio de exames presenciais, de responsabilidade...” (artigo 7º).*

Como deve então se dar a relação entre os participantes do processo ensino aprendizagem nesse tipo de educação? Como conceituar participação e interação na educação a distância?

A interação pode ocorrer sem que os protagonistas estejam presentes fisicamente; ela supõe, necessariamente, dois elementos e um meio de comunicação: o aluno e o projeto pedagógico do curso mediados por aparatos de comunicação, inclusive os chamados “virtuais”

Conceituação de virtual

> Os dicionários, como o Aurélio, vinham registrando virtual como “existente apenas em potencia ou como faculdade; não realidade; somente com efeito real”, opondo-se a “efetivo, formal, real”.
>
> No dicionário Houaiss (2001), a palavra virtual é apontada como um neologismo anglicizante com o sentido de “quase real, praticamente total” o que aponta para uma evolução do termo a medida em que o progresso tecnológico ocorre.

Adotaremos neste documento a palavra virtual significando: *algo que contém a força necessária para produzir determinado efeito ou resultado.*

Nestas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação a Distância, respeitando as definições de aprendizagem das demais Diretrizes Nacionais da Educação Básica, nas quais a interação constante entre professores, alunos e ambiente é fundamental reafirmamos que a educação a distância propiciando a auto-aprendizagem, por intermédio dos meios de comunicação, não ocorre sem o compromisso de acompanhamento do desempenho do aluno por parte do professor que planeja e elabora a situação de ensino. A educação a distância, não prescinde do diálogo que está presente tanto no formato simples do ensino por correspondência como nas complexas redes de computadores.

A vista dessas colocações, consideramos que a distinção entre presencial e a distância não significa necessariamente um ensino rico ou pobre em oportunidades de aprendizagem. Podemos ter uma aula presencial sem nenhuma interatividade como uma aula a distância rica em interatividade.

Tanto na sala de aula "presencial", como através de tele-meios, a proposta pedagógica deve:

- pressupor a participação/intervenção dos alunos, ou seja, eles devem participar da construção do conhecimento.
- garantir a bidirecionalidade da emissão e da recepção, condições para a ação conjunta do professor e dos alunos;
- potencializar a comunicação, sabendo-se que o conhecimento se constrói na interação entre aluno-professor e aluno-aluno;
- suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, o que supõe lidar com as diferenças, trabalhando a tolerância e a democracia.

A Lei 9.394/96 determina uma limitação, importante de ser ponderada nestas Diretrizes, quando coloca no artigo 32 parágrafo 4º que: "*o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais".*

O legislador, ao colocar o termo "presencial" (*pro essere= fisicamente próximo, à mão*), refere-se à presença física, continua e diária, dos alunos e docentes em um ambiente compatível com a expressão "sala de aula". A partir das considerações colocadas nestas Diretrizes, faça-se necessário, em outro instrumento legal, definir "complementação" em termos de duração e formato, assim como "emergencial". Trata-se de uma questão instigante: é melhor transportar as crianças por longas distâncias até uma sala de aula, ou seria mais sensato "transportar" o ensino até elas?

De qualquer modo, o termo "emergencial", conforme empregado na LDB, designa uma situação excepcional e transitória, um momento de dificuldade intransponível.

A Educação a Distância apresenta peculiaridades que a indicam, predominantemente, para uma população adulta, ou, pelo menos, acima da idade própria da escolaridade básica. Esta última necessita de forte apoio logístico e institucional que estabeleça meios permanentes de estimulo social e motivação individual. As crianças e adolescentes vão à escola para "aprender a aprender, a fazer, a ser e a conviver", competências para cujo desenvolvimento é indispensável a troca com seus pares e com adultos. É através da imitação, da elaboração de vivências e da construção coletiva do conhecimento que se promove o desenvolvimento da personalidade em formação, até o final da Educação Básica.

Portanto, a Educação a Distância precisa de bons motivos para ser utilizada na etapa do Ensino Médio da Educação Básica. A não ser em casos em que a demanda social para essa opção seja altamente justificada, as próprias caraterísticas da modalidade a tornam menos viável para propiciar a consecução dos objetivos do Ensino Médio na idade própria.

Quando for o caso, é preciso que os projetos levem em consideração que a idade, dos menores de 18 (dezoito) anos, indica que estão ainda em fase de desenvolvimento, em período de formação de suas personalidades. As propostas pedagógicas devem adequar-se

muito bem a essas necessidades.

Conceito de educação a distância

Muitas são as definições de educação a distância na literatura técnica sobre o assunto. No Decreto nº 2.494 de 10/02/98 que regulamenta o art. 80 da LDB, temos a definição que se segue:

“Educação a distância é 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 “.

Consideramos, a definição dada pelo Decreto nº 2.494/98 como um ponto de partida. Como está, poderia parecer que o que distingue a educação a distância é simplesmente o uso organizado e combinado de recursos didáticos - impressos, programas de televisão ou de rádio, software, entre outros - divulgados pela imprensa, emissoras de televisão e rádio ou mesmo acessados via lnternet, com a finalidade de possibilitar a auto-aprendizagem. Destaca, dessa maneira, o papel do professor ou da instituição que mantém cursos ou programas a distância privilegiando apenas um dos elementos do processo ensino-aprendizagem. A definição peca, também, ao deixar de mencionar claramente o planejamento didático, que levará à seleção dos recursos didáticos e sua posterior organização, com o objetivo de possibilitar a auto-aprendizagem.

A qualidade da educação a distância não pode restringir-se à seleção e à organização de recursos didáticos. É importante lembrar que "educar a distância significa oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Neves, 1997). Isto requer um esforço sério de planejamento, de pesquisa de características da clientela, de conteúdos pertinentes, de tratamento das informações, de avaliação da aprendizagem, e de operacionalização do sistema.

Por outro lado, limitar o ensino à sua veiculação nos meios de comunicação parece impróprio. Lembra a utilização apenas dos chamados "big media" - rádio, televisão - enquanto são inúmeras as experiências bem sucedidas com outros meios - textos, kits, etc. A flexibilidade de implementação de programas de educação a distância é, neste sentido, bastante grande e seus limites residem na capacidade criativa do educador que planeja o processo de ensino/aprendizagem e sua operacionalização.

A educação a distância é uma estratégia educativa extremamente flexível, que se baseia no estudo independente, possibilitando ao educando a escolha de horários, a determinação do tempo e do local de estudos e que reduz ou dispensa situações presenciais de ensino. Mas não se limita a um auto estudo, pois é indispensável a existência de uma forte interação com a instituição que, através de diferentes meios de comunicação, oferece o curso.

Os recursos de instrução, especialmente planejados com essa finalidade, apresentam-se sob a forma de textos, fitas de áudio ou de vídeo, programas computadorizados e outros que contribuem para superar a distância entre educador e educando, permitindo que indivíduos com diferentes idades e experiências tenham o seu ritmo respeitado.

A veiculação dos conteúdos pode ser feita por correspondência, por emissoras de rádio ou de televisão, jornais, revistas, redes computadorizadas, sistemas interativos e outras formas de comunicação. A avaliação, em geral, é feita no processo. Atenção especial é dada aos esquemas de apoio à aprendizagem, prevendo formas de diálogo a distância por meio de cartas, telefone, fax e outros meios, assim como atividades presenciais, para que o aluno, embora isolado, não se sinta só.

Não há dúvida de que “a educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias“, (§1º do art.1ºda LDBEN) recebe fortes influências do desenvolvimento cultural e tecnológico da humanidade. Percorrendo a história das civilizações e, especificamente, a da educação, podemos acompanhar essa evolução, como, com propriedade, analisou Pierre Levy, em seu livro Tecnologias da Inteligência, ao

considerar as culturas, do ponto de vista de suas técnicas de comunicação, em diversas fases.

Na primeira fase, da oralidade primária, todo o edifício cultural estava fundado sobre as lembranças dos indivíduos; a inteligência encontrava-se identificada com a memória, sobretudo a auditiva. O aprendizado se fundamentava na palavra, os mais jovens escutavam os mais velhos.

Na segunda fase, da oralidade secundária, foi introduzida a escrita, continuando a oralidade, agora secundaria, mas indispensável. A maior parte dos conhecimentos em uso hoje, aqueles de que nos servimos na nossa vida cotidiana, nos foram transmitidas oralmente. Porém, a escrita permitiu uma situação pratica de comunicação radicalmente nova. Pela primeira vez os discursos podiam ser separados das circunstancias particulares em que eram produzidos. Na sociedade oral, o contador adaptava sua narrativa às circunstancias, aos interesses e aos conhecimentos de seu destinatário, fazendo assim uma tradução, ou seja, uma adaptação aos ouvintes. A comunicação escrita, entretanto, na grande maioria das vezes, é produzida fora do contexto de quem a recebe; assim a atribuição de sentido passou a ocupar o lugar central no processo de comunicação. De geração em geração aumentava, cada vez mais, a possibilidade de distância entre o autor e o leitor. Uma quantidade potencialmente infinita de comentários e de interpretações aparecia a partir de um texto escrito; a leitura introduziu conflitos, fundaram-se escolas rivais, pois visando diminuir a existência dessa distância entre o autor e o leitor, a interpretação passou a criar maior distância ainda. Com a escrita, o tempo e o espaço tornaram-se lineares, históricos, seqüenciais. O saber passou a estar estocado, consultável, disponível, susceptível de analise e de critica.

Com a invenção da imprensa, então, transformou-se completamente a forma de transmissão dos textos; o destinatário agora é um sujeito isolado que lê em silencio. Já estamos tão acostumados à comunicação escrita que nos esquecemos da sua organização típica: paginação regular, sumário, índice, cabeçalho, uso de tabelas, esquemas. A invenção de Gutenberg permitiu que um novo estilo cognitivo se instaurasse.

A terceira fase surgiu quando o radio, o telégrafo, o telefone, a televisão aumentaram extraordinariamente o potencial de comunicação do homem, embora se baseassem nas mesmas formas de transmissão dos conteúdos, características das fases anteriores.

Já o computador introduziu uma figura antropológica ainda desconhecida: ele não é apenas uma estratégia para se operar no mundo, diferente das anteriores, mas ele modifica o próprio mundo. Quando o livro chegou à escola, ela não foi abolida. Pelo contrário, ela tornou-se mais importante e necessária, pois o livro tinha que ser interpretado, discutido e assimilado. O computador, a internet também não vão abolir a escola, pois suas funções e possibilidades tem que ser selecionadas, apreendidas e transformadas.

A informática introduz um novo tipo de pensamento, pois o conhecimento de tipo operacional é fornecido pela informática em tempo real, diversamente ao tempo circular da oralidade e ao tempo linear das sociedades da escrita.

Um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa; o modelo informático é plástico, dinâmico dotado de uma certa autonomia de ação e de reação. A forma de relacionar-se com ele não é plana como nos textos, mas sim em camadas; vai se aprofundando, uma janela em cima de outra. Podemos dizer que emergiu no final do século XX um modo de conhecimento que os epistemologistas ainda não inventariaram

Podemos concluir que as tecnologias da inteligência não são excludentes, elas coexistem, com intensidade variável: a oralidade persistiu como fonte de aprendizagem depois da introdução da escrita, assim como ambas permanecem agora, com o uso de formas variadas de comunicação a distância, como o rádio, a televisão e o computador. Sendo assim, o uso de novas tecnologias na teleducação não dispensa, pelo contrario, incorpora os processos de ensino aprendizagem utilizados no ensino presencial.

Chegamos assim à definição de Educação a Distância utilizada nestas Diretrizes: a Educação a Distância é uma modalidade de educação que, através de Projeto Pedagógico apropriado e utilizando qualquer meio de comunicação principalmente não presencial, por meio de programas educacionais com projeto pedagógico próprio, planejamento específico e

objetivo definido, ofereça ao aluno referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes que promovam o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho

PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA UMA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE QUALIDADE

a) Relação professor–aluno

O termo educação a distância cobre as várias formas de estudo, em todos os níveis, que não se encontram sob contínua e imediata supervisão de tutores em salas de aula ou nas mesmas dependências, mas que, não obstante, beneficiam-se do planejamento, orientação e acompanhamento de uma instituição tutorial.

A separação professor-aluno ocorre em diferentes níveis. Vai do estudo individual isolado à assistência de sistemas organizados de recepção. O aluno, porém, nunca deve sentir-se só. É necessário prever esquemas de acompanhamento, instâncias às quais recorrer, sejam estas os próprios instrutores, face a face, ou através de meios que podem variar dos mais simples - mensagens de mão única via correio - até o uso de sofisticados meios eletrônicos interativos.

Deve-se distinguir entre várias acepções de estudo a distância: estudo individual, estudo organizado - em pequenos ou grandes grupos com a presença de um orientador ou facilitador da aprendizagem. A parte principal do conteúdo é transmitida por intermédio de cursos planejados e produzidos antecipadamente e ministrados de forma a permitir que o aluno estude de acordo com seu ritmo de aprendizagem, suas disponibilidades de tempo e de local.

b) Existência de uma instituição responsável pelo planejamento, pela preparação dos materiais didáticos e pelo fornecimento de apoio ao aluno e gestão de todo o processo.

Cabe às instituições a responsabilidade de formar e manter a equipe encarregada do tratamento dos currículos, pelo planejamento e elaboração dos materiais de instrução, pela implementação e pela implantação dos cursos e programas.

É preciso ficar claro que as atividades envolvidas na educação a distância constituem trabalho de equipes interdisciplinares. Embora cada elemento tenha competências específicas e funções diferentes, de acordo com sua especialidade - pedagogo (tecnólogo de ensino-aprendizagem), especialista em conteúdo, especialista em comunicação audiovisual, técnicos para diferentes meios (redatores, ilustradores, produtores de televisão, de rádio, programadores e outros), todo o esforço deve ser coordenado, de forma competente e imaginosa, em uma única direção: o aluno. Para isso é necessário que todos participem de todas as fases do planejamento a fim de que falem a mesma linguagem.

A instituição é responsável pela qualidade dos programas que mantém. Assim, deve estabelecer as linhas mestras, os objetivos gerais para os programas e apoiar as atividades desenvolvidas pela equipe de educação a distância, proporcionando boas condições de trabalho, os recursos tecnológicos necessários, flexibilidade e rapidez nas decisões e atualização permanente de seus membros. É também, a instituição, responsável perante os alunos e a sociedade no que se refere ao cumprimento dos direitos que lhes foram prometidos.

Ao ser mantida por instituição educacional que oferece cursos presenciais, o ensino a distância deveria se beneficiar do envolvimento de todos os seus agentes educacionais, sem preconceitos, reconhecendo e respeitando um novo paradigma.

Aqui deve ser discutida a questão de se as atividades de educação a distância devem, inicialmente, ser oferecidas por instituições de educação que já mantenham cursos presenciais da modalidade que pretendem oferecer a distância, como uma atividade desenvolvida concomitantemente aos cursos regulares que mantém. Esta parece ser uma tendência atual em alguns países. A Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Buenos Aires, por exemplo, permite que o aluno escolha em que tipo de ensino, se presencial ou a distância, receberá as disciplinas que deve cursar. Entretanto é possível que venham a

existir instituições criadas exclusivamente com a finalidade de oferecer ensino a distância, que desenvolvam todos os passos do processo de ensino - do planejamento dos cursos à utilização e avaliação.

Essa questão precisa ser considerada pelas instituições que vierem a oferecer cursos a distância, pois o Brasil não tem experiência suficiente na matéria. Se por um lado não existe ainda o “pedagogo web”, sabemos que, por outro lado, os especialistas em comunicação eletrônica, televisiva, de radio transmissão etc, não tem “ a educação na alma”. Os exemplos do curso de ProFormação do Mec e do Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho/Fiesp são exemplos disso. Muito se teve que trabalhar na formação de equipes que fossem proficientes tanto em currículo como em comunicação, e os caminhos percorridos na elaboração e implementação desses cursos a distância pouco se assemelharam aos projetos de cursos presenciais.

c) Utilização de meios de comunicação: impressos, materiais audiovisual, redes de computação, telefones, fax e outros para apresentar os conteúdos do curso.

A educação a distância utiliza diferentes "mídias" de comunicação para estabelecer contato com seus alunos. A seleção de meios é momento importante do planejamento pedagógico. Muitas são as opções que se oferecem. A escolha do meio, ou de uma combinação de meios, depende do tipo de conteúdo que está sendo tratado; da abrangência do projeto; da população a ser atingida, da amplitude da área geográfica, das condições sócio-econômicas; da experiência de vida e das habilidades dos alunos; dos recursos financeiros disponíveis para a execução do projeto; das condições de recepção dos alunos; do conhecimento da linguagem de cada meio.

Ao contrário do que muitos pensam, o meio mais adequado não é sempre o mais sofisticado e o mais caro, mas sim, aquele que melhor transmite a mensagem educativa. Apesar dos avanços tecnológicos, o material impresso tem sido o mais utilizado em cursos a distância, isolado ou como meio principal. Muitas experiências estão sendo realizadas via lnternet. O uso da lnternet, pela riqueza de informações que proporciona, vem sendo incentivado, também, em outros níveis de ensino à medida que os computadores tornam-se cada vez mais disponíveis.

Podemos afirmar que a integração de vários meios oferece maior cobertura para as diferenças individuais e maior riqueza de informações.

d) Tratamento e apresentação dos conteúdos de maneira que levem à aprendizagem, respeitando as características dos alunos, sua experiência de vida, de forma direta, clara e agradável.

Muitos são os modelos propostos pelos autores para o planejamento do ensino. Apesar da diversidade de abordagens, o planejamento de cursos e disciplinas deve formular metas, estabelecer pré-requisitos, definir estratégias, especificar tipos e critérios de avaliação, descrever formas de implantação e selecionar os meios de comunicação que serão usados tendo sempre como referência o aluno, suas características e necessidades.

No que se refere ao material didático, não é suficiente, como muitos acreditam, utilizar textos tradicionais e acrescentar, ao final, questões para discussão e estudo. Os textos devem ser trabalhados para esclarecer os objetivos a atingir, motivar o aluno, dialogar com ele, facilitar sua aprendizagem, em linguagem clara e simples (sem, por isso, ser pobre). Preparado a partir da experiência e do contexto de vida do aluno, o material de ensino deve permitir a ele apropriar-se do conteúdo, avaliar seu desempenho no processo, desenvolver competências, conteúdos, procedimentos, habilidades e atitudes. A integração dos diversos meios deve ser pertinente, sua concepção agradável e orientadora, as tarefas propostas significativas, a bibliografia acessível.

O material didático deve ser preparado por uma equipe multidisciplinar, composta pelos melhores especialistas nos conteúdos a serem trabalhados, que tenham acesso à bibliografia própria e atualizada e às mais ricas fontes de informação. Isto viabiliza a elaboração de materiais de boa qualidade, capazes de incrementar as aulas presenciais dos

melhores professores.

É preciso lembrar da questão dos direitos autorais na produção do material de ensino, independente do meio de comunicação utilizado.

Devemos relembrar que a Educação a Distância só se afirma com um bom projeto.

e) Implementação de formas de comunicação professor/aluno - ou instituição educacional - para assistência ao aluno

Uma das máximas da educação a distância é que o aluno não pode sentir-se isolado. É parte integrante do projeto de curso o planejamento da operacionalização que deve ser coerente com o planejamento feito para a instrução. Esta operacionalização, no que se refere ao atendimento ao aluno, assume as mais diversas formas ao longo de um continuum que vai desde a mais simples, caracterizada pelo ensino por correspondência sem apoio de tutoria (ou seja, comunicação em uma única direção professor/aluno) até os mais sofisticados sistemas de interação eletrônica. Estes diferentes níveis de presencialidade introduzem no sistema um personagem novo, conhecido por denominações como tutor, facilitador de aprendizagem, orientador de aprendizagem. Sua função é atender o aluno em suas dificuldades, motivá-lo, orientar suas atividades, supervisionar suas tarefas. O orientador atua, em geral, nas telessalas, nas reuniões programadas, nos plantões de atendimento. É também o orientador de aprendizagem responsável pela avaliação do progresso dos alunos.

A formação dos tutores/orientadores de aprendizagem merece uma discussão cuidadosa. A capacitação dos mesmos é indispensável para o êxito dos programas, mas eles precisam de acompanhamento e apoio constantes. È recomendável à existência de uma equipe de “professores dos tutores”, formada por especialistas, mestres, doutores e professores com experiência docente para poderem ser consultados pelos tutores, quando for necessário.

É fundamental que os projetos de educação a distância tenham, desde seu inicio, a preocupação com a consideração da experiência individual anterior de seus alunos, não somente no que se refere ao tema a ser estudado, mas, principalmente, no tratamento dos conteúdos.

Deve-se levar em conta os aspectos importantes da cultura geral e local da população alvo do curso. Em se tratando de pessoas com pouca escolaridade formal ou de indivíduos educados em processos que pouco incentivaram a iniciativa individual, é imperativo que os cursos sejam precedidos de ou, em todos os seus estágios incorporem, pequenos módulos que ensinem como estudar, como utilizar o tempo e o material oferecido. Estimular a iniciativa do aluno, incentivar a sua autonomia e nunca deixar de levar em conta a valorização das experiências e conhecimentos anteriores dos estudantes são ações indispensáveis que precisam estar contempladas no planejamento de um bom curso a distância.

f) Avaliação no processo permitindo ao aluno acompanhar seu próprio desenvolvimento

A avaliação é parte integrante do projeto de um curso. Principalmente na educação à distância, é imprescindível que o aluno conheça com clareza os objetivos que deve atingir e que foram definidos na fase anterior à produção dos materiais de instrução. Assim, o material didático deve prever a auto avaliação à medida que vão sendo tratadas as unidades de informação. Essa auto avaliação está presente nos testes e nas atividades propostas pelo elaborador e permitem ao aluno o conhecimento de seu progresso e o reforço da aprendizagem.

Uma das formas comuns de organização dos conteúdos é a modular. Nestes casos, uma avaliação é feita ao final de cada módulo e o sucesso do aluno permite sua passagem para o módulo seguinte. O insucesso permite identificar as dificuldades e prever a instrução adicional indicada para cada caso. Ao terminar os módulos, o aluno deverá ser submetido a uma avaliação final, antes mesmo de se submeter aos exames que conferirão uma certificação específica.

O projeto de avaliação deve ser desenvolvido à medida que se desenvolve o planejamento do curso. Este se inicia com um diagnóstico, isto é, com a obtenção de informações sobre a situação na qual se pretende interferir, o que irá definir as linhas de ação a serem adotadas.

Os conhecimentos dos alunos com relação a um tema proposto podem ser medidos por um pré-teste. As informações obtidas orientam o professor com relação aos aspectos que devem ser mais bem explorados ou enriquecidos e permitem que, ao final do curso ou do programa, seja aplicado um pós-teste, em forma paralela ao pré-teste, e se comparem os resultados de entrada e saída do aluno no processo, permitindo avaliar seu aproveitamento e, até, a eficiência do curso e do docente.

A avaliação realizada ao longo do processo de ensino aprendizagem, durante o desenvolvimento do curso, chama-se avaliação formativa. A avaliação formativa permite colher informações que possibilitam reformular, corrigir ou recuperar eventuais falhas do processo, do programa ou do material, aperfeiçoando-os. Com relação ao aluno, a avaliação formativa permite identificar suas possíveis deficiências no processo de aprendizagem ajudando-o a progredir. Com relação ao professor, a avaliação formativa pode auxiliar a rever seu próprio desempenho e reformular seu programa para melhor adequá-lo às características de seus alunos.

Importância especial é atribuída na educação a distância à validação do material didático produzido. Validação no sentido de testagem do instrumento, ou seja, aferição das premissas em que o material se fundamentou. Este procedimento de avaliação é adotado, portanto, para verificar se os elementos propostos no planejamento do material didático apresentam-se de forma adequada no produto e, ainda, se os resultados obtidos com a sua aplicação correspondem às expectativas. Valida-se, por exemplo, a linguagem utilizada, o desenvolvimento dos conteúdos em relação aos objetivos, o formato pedagógico adotado, o formato físico e outras características do material. Essa validação pode ser feita de várias formas: com comitê de especialistas, com pequeno grupo de alunos retirados da população alvo, em aplicação experimental, usando instrumentos de validação que contenham os critérios pré-estabelecidos. Os resultados obtidos com a validação são analisados e, se indicarem necessidade de reformulação, esta deve ser feita antes da edição definitiva do material.

É por intermédio da avaliação realizada no final de um programa ou curso, denominada avaliação somativa, que determinamos a eficácia do trabalho desenvolvido bem como o grau de aproveitamento dos alunos.

g) Observação das diretrizes curriculares nacionais, no caso de cursos que conduzem à certificação, ou seja, deverão ser respeitadas as normas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Parecer 11/00 e Resolução 1/00 para a Educação de Jovens e Adultos; Parecer nº15/98, de 01/06/98 e Resolução nº 3/98, de 26/06/98, para o Ensino Médio, Parecer 16/99, Resolução 4/99 e anexo 4/99 para a Educação Profissional de Nível Técnico, Parecer 1/99 e Resolução 2/99 para a Formação de Professores de Nível Médio na Modalidade Normal.

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De acordo com a Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *"o Poder Publico incentivará* (o tempo do verbo, indica "dever") *o desenvolvimento e a veiculação de programa de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada".* Portanto, além de tornar a EAD possível em quase todos os níveis e modalidades de ensino e de educação, ordenou ao Poder Publico que a incentivasse, e não que a limitasse.

Além disso, o § 1º do artigo 80 estabelece que a EAD será organizada com abertura e regime especiais, o que constitui uma das características essenciais de sua definição, impedindo que ela seja avaliada com critérios idênticos ou semelhantes aos do ensino

presencial.

Nesse sentido, a LDB avança em relação às primeiras abordagens conceituais relativas a essa modalidade de ensino. De inicio, a educação a distância foi definida pelo que não era, tomando-se um referencial externo ao seu próprio paradigma, estabelecendo comparação imediata com a educação presencial, também denominada educação convencional, direta ou face-a-face, onde o professor, presente na sala de aula, é a figura central. No Brasil, até hoje, muitos costumam seguir o mesmo caminho, preferindo tratar a educação a distância a partir da comparação com a modalidade presencial. Esse comportamento não é de todo incorreto, mas promove um entendimento parcial do que é a educação a distância e, em alguns casos, estabelece termos de comparação pouco científicos.

O Plano Nacional de Educação 2000/2010 estabelece que o incentivo ao desenvolvimento de programas de educação a distância inclui se permitir a multiplicação de iniciativas, dentro do espírito geral da liberdade de imprensa consagrada pela Constituição.

Apesar de seus méritos indiscutíveis e das várias experiências bem sucedidas no Brasil e em outros países, a implementação da educação a distância enfrenta dificuldades. Os principais obstáculos são: a desinformação a respeito do tema, os preconceitos daqueles que não conseguem libertar-se do ensino convencional e enfrentar um novo paradigma; a falta de pessoal preparado para o planejamento, produção, implantação e administração de sistemas de educação a distância, e, nos últimos dois anos, a multiplicação de experiências sem controle de qualidade. Para muitas pessoas, o desconhecimento leva a considerar a EAD uma alternativa pobre, de segunda categoria, incapaz de provocar aprendizagem. É verdade que, lamentavelmente, experiências feitas sem o menor compromisso com o desenvolvimento dos alunos reforçam os preconceitos existentes.

Pelas determinações legais e pelas próprias características da EAD, descritas neste Parecer, o controle, pelo poder público, da qualidade dos cursos e a supervisão das condições de instalação e oferta da Educação a Distância não podem ocorrer da mesma forma com que se procede, até o momento, na chamada educação presencial. Esta é oferecida e recebida no mesmo ambiente, sendo possível avaliar “in loco” as condições em que se dá. A linguagem, os instrumentos e os recursos da educação a distância não são os mesmos, pois o termo “a distância” remete ao emprego de meios de comunicação não presenciais, tornando essa forma de educação substancialmente diversa, metodologicamente, do regime escolar em que a relação aluno-professor é imediata e direta. O acompanhamento, a orientação, a avaliação e a supervisão tornam-se impossíveis de serem feitas nos moldes tradicionais, posto que os alunos estão espalhados por todo o espaço de alcance dos instrumentos tecnológicos adotados no curso.

Entretanto, as normas para a realização da educação a distância não deverão ser menos rigorosas do que as da educação presencial, devendo elas assegurar a promoção e consolidação da educação a distância de qualidade e com credibilidade junto à comunidade.

Diante desse desafio e da dificuldade de controle da oferta, inerente às próprias condições da educação a distância, que pode atingir um numero imenso de alunos, a um custo que, com o tempo, pode se tornar menor, oferecendo a educação de “pronta resposta”, impõe-se o estabelecimento de normas específicas para sua implementação.

Detalharemos neste Parecer apenas as normas para implementação da modalidade de Ensino a Distância na Educação Básica de Jovens e Adultos, e no Ensino Médio, ficando as demais para serem tratadas em Parecer e Resolução específicos.

Implementação da Educação Básica de Jovens e Adultos e do Ensino Médio na Modalidade a Distância

Prevista no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria.

Conforme estabelecido no parágrafo primeiro do mesmo artigo devem ser oferecidas *“oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho“*

O art. 4º VII da LDB também é claro:

Art 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII- oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

O ilustre Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer CEB 11/2000 assim se pronunciou: “assinale-se, então: desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Portanto, ao assinalar tanto os *cursos* quanto os *exames supletivos*, a lei os tem como compreendidos dentro dos novos referenciais legais e da concepção da EJA aí posta”.

Ora, a educação a distância oferece-se como a modalidade de ensino capaz de ser aquela que o individuo precisa, no momento em que dela necessita, no lugar onde a pessoa se encontra e a um custo que pode se tornar cada vez menor. Isso quer dizer democratização da educação, possibilidade de reduzir as diferenças educacionais devidas à pobreza ou ao subdesenvolvimento regional. Mas também quer dizer atualização de saberes e de fazeres, desenvolvimento do hábito de estar sempre estudando e possibilidade de ser um cidadão atuante na sociedade da informação.

Nesse sentido também se manifestou o ilustre Conselheiro Cury, no referido Parecer:” educação a distância sempre foi um meio capaz de superar uma série de obstáculos que se interpõem entre sujeitos que não se encontrem em situação face a face. A educação a distância pode cumprir várias funções, entre as quais a do ensino a distância, e pode se realizar de vários modos. Sua importância avulta cada vez mais em um mundo dependente de informações rápidas e em tempo real. Ela permite formas de proximidade não-presencial, indireta, virtual entre o distante e o circundante por meio de modernos aparatos tecnológicos. Sob este ponto de vista, as fronteiras, as divisas e os limites se tornam quase que inexistentes...dado seu caráter inovador e flexível, pode sempre ser tomado de assalto por mãos inescrupulosas com conseqüências inversas ao desejado: ensino medíocre e certificados e diplomas mercadorizados.

Daí a importância de um processo permanente de certificação que informe sobre a qualidade das iniciativas neste setor.”

Salientamos aqui alguns pontos da RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 1, DE 3 DE JULHO DE 2000, que, acompanhada do Parecer CEB 11/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e
médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 5º Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no parecer CEB nº11/00 que acompanha a presente resolução, nos pareceres CEB nº04/98, CEB nº15/98 e CEB nº16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único: Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de eqüidade, diferença e proporcionalidade na

apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

> *I.quanto à eqüidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;*
>
> *II.quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;*
>
> *III.quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.*

Art. 6º - Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, está contemplado, em sua especificidade, nos artigos 35 e 35 da LDB.

Importante salientar que o mesmo deverá ter a duração de três anos. Salientamos aqui alguns pontos da RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 3, de 01 de Junho de 1998, que, acompanhada do Parecer CEB 15/1998, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

Art. 6º Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.

Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e

§ *1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.*

§ *2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:*
a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; *b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Artigo 11 Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que:
I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;

II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;

III - a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio;

Respeitadas as condições acima, e todas as demais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos, e o Ensino Médio, os programas de Educação a Distância serão oferecidos por instituições especificamente credenciadas, por tempo limitado, pelos sistemas de ensino, por delegação da União.

Entende-se que o artigo 80 da LDB atribui à União a competência de credenciar instituições de EAD. No entanto, há que se diferenciar as competências exclusivas da União e aquelas que lhe são privativas, de acordo com a Constituição Federal. Em seu artigo 21, a Carta Magna trata de atos como *relações com Estados estrangeiros, declaração de guerra e decretação de estado de sítio*. Trata-se, nitidamente, de competências exclusivas, que não podem ser delegadas a nenhum dos entes federativos ou a seus órgãos. No artigo 22, são tratadas as competências privativas da União, tais como as questões afeitas ao *trânsito e transporte, comércio interestadual* e *diretrizes e bases da educação.* Trata-se claramente de questões sobre as quais diversos entes federativos podem legislar e aduzir normas próprias. O artigo 23 trata das competências comuns à União, Estados, Distrito Federal e Municípios e

nelas se incluem as questões relativas ao *acesso à cultura, à educação e à ciência*. Aqui não resta dúvida que a União pode delegar aos entes federativos atribuições à ela concernentes.

A qualidade da educação a distância, tanto dos programas como da instituição ofertante, deverá ser aferida pelos órgãos do sistema através de procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em norma específica, e que deverão contemplar os seguintes itens:

- Histórico de funcionamento da instituição;
- Identificação da entidade mantenedora
- Projeto Pedagógico Próprio;
- Descrição da estrutura curricular do curso, indicando evolução esperada do educando ao longo do programa, em atividades assistidas de forma presencial e/ou remota, em grupo e/ou individual;
- Descrição do material didático ;
- Descrição das estratégias e instrumentos de avaliação a serem utilizados a fim de aferir o desempenho do estudante e orientar sua progressão no programa;
- Descrição das estratégias de recuperação previstas para os alunos que não lograrem sucesso nas avaliações, sem ônus para o estudante;
- Comprovação de estrutura básica de comunicação e de administração compatível com o projeto pedagógico do curso,
- Quadro técnico-profissional;
- Comprovação de estrutura financeira que possa viabilizar implementação do programa e da infraestrutura de apoio necessária.

A autorização para a implementação de cursos a distância deverá ser concedida pelo prazo máximo de cinco anos. Uma vez autorizada a implementação de um curso a distância e o credenciamento de uma instituição pelos órgãos competentes do sistema de ensino e, de acordo com o princípio da cooperação e integração entre os sistemas, referido no parágrafo 3º do art. 80 da LDBEN, o órgão responsável deverá comunicar essa autorização aos demais sistemas.

Durante a fase inicial de implementação de cursos de Educação Básica de Jovens e Adultos de cursos de ensino médio na modalidade a distância por uma determinada instituição, a certificação de conclusão será feita exclusivamente por meio de Exame de Estado, pois impõe-se um período de rigorosa avaliação, na saída do concluinte dos cursos, quanto à consecução dos objetivos a que os mesmos se propõem.

São considerados Exames de Estado os criados por lei e os exames supletivos oferecidos pelos órgãos oficiais. Poderão ser oferecidos concorrentemente pela União e pelos sistemas de ensino ou, preferencialmente, sob a forma de colaboração. A União e os sistemas poderão também autorizar outras instituições especificamente para fazer os exames supletivos, desde que sejam de comprovada capacidade de avaliação de aprendizagem e não ofereçam os cursos cujos alunos irão avaliar.

A expedição dos certificados de conclusão deve ser feita pela instituição autorizada a ministrar o curso, a quem compete zelar pela autenticidade e arquivo dos documentos que comprovem a aprovação no exame final.

As instituições deverão divulgar amplamente a autorização de funcionamento de seus programas de EAD e o seu credenciamento, assim como informações a respeito das condições de avaliação e de certificação constantes neste Parecer e Resolução correspondente.

A falta de informação adequada e suficiente a respeito das condições dos exames e das certificações, uma vez comprovada, acarretará a imediata perda de registro de seus cursos a distância, processo administrativo que vise à apuração dos fatos, sustando-se de imediato a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento, assim como o encaminhamento do fato ao Ministério Público e aos órgãos de Defesa do Consumidor.

Caso a instituição ofertante deseje estabelecer parcerias, convênios ou outras formas de colaboração com instituições, localizadas em outras unidades da federação, ou mesmo,

deseje oferecer seus cursos em outros Estados , sem estabelecer convênios locais, poderá fazê-lo, dentro das seguintes condições:

- a divulgação dos programas, assim como o envio de todo e qualquer material de ensino é livre, em todo o território nacional, qualquer que seja o veiculo de comunicação utilizado;
- para realizar encontros fora unidade da federação onde foi credenciada, ou para abrir uma unidade física de apoio em outro Estado, para divulgação, recebimento de matriculas, acompanhamento por tutoria local e outras ações exigidas para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica, a instituição deverá enviar uma comunicação específica aos órgãos do sistema da nova sede. Essa comunicação deverá explicitar claramente todas as atividades que serão desenvolvidas na nova sede para que o sistema local possa exercer, na forma da lei, a devida fiscalização sobre as atividades, podendo intervir se houver infração da legislação. A comunicação deverá estar acompanhada de cópia da autorização concedida no estado de origem, e, no caso de convênios, parcerias ou outras formas de colaboração, incluir uma cópia da documentação referente

A instituição continuará responsável pelo curso, respondendo pela sua implementação, tal como foi autorizada.

Durante o prazo de 5 (cinco) anos estabelecido nestas Diretrizes, a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal, deverão apoiar as instituições, ajudando-as a testar, aperfeiçoar e corrigir rumos de seus cursos a distância, acompanhando a sua implementação e, principalmente, acompanhando os resultados dos egressos dos mesmos em exames oficiais.

Os cursos a distância vem se tornando uma prática universal, disseminando-se em todos os paises, constituindo-se numa experiência que deve ser investigada e intercambiada, possibilitando assim o seu enriquecimento.

Esta experiência já vem demonstrando a expansão, em grandes proporções, dos cursos a distância, principalmente em países de grandes dimensões geográficas como o Brasil.

Esse fato leva a considerar a conveniência de, com o tempo, e baseada em dados confiáveis, a avaliação e a conseqüente certificação dos alunos possam ser feitas pelas próprias instituições que ofereçam o curso.

A instituição deverá registrar e arquivar os documentos dos alunos que fizeram os exames de Estado, assim como os resultados obtidos pelos mesmos, pois esses resultados permitirão à instituição, após o prazo de cinco anos de funcionamento, requerer renovação do seu credenciamento, comprovando, principalmente através dos resultados obtidos pelos seus alunos em exames oficiais, a eficiência e qualidade de seus cursos.

A renovação poderá ser concedida desde que a instituição apresente:

I. Aprovação de pelo menos 50% (cinqüenta por cento) dos alunos inscritos em cada um dos exames de Estado nos últimos 4 (quatro) anos, considerando-se um número mínimo de alunos por exame, a ser determinado pelos sistemas de ensino no ato de autorização do curso.

II. Capacidade de realização de provas, comprovação da existência de banco de itens suficientes, instalações físicas adequadas e equipadas conforme a natureza dos meios de avaliação que serão utilizados;

III. Comprovação do arquivamento de todas as provas dos exames de Estado realizadas no período dos últimos quatro anos;

IV. Disponibilidade declarada de supervisão pelo respectivo sistema a qualquer tempo

V. Comprovação de que a instituição possui reputação ilibada.

Concedida a renovação, a instituição estará também qualificada para realizar exames de certificação, dispensando os exames de Estado.

Serão estabelecidas normas para o período de transição na Resolução que acompanha este Parecer.

Brasília (DF), 02 de dezembro de 2002.

Conselheira Sylvia Figueiredo Gouvêa – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator. Sala das Sessões, em 02 de dezembro de 2002

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury – Presidente

Conselheiro Nelio Marco Vincenzo Bizzo– Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1°, alínea "c", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 41/2002, homologado pelo

Senhor Ministro da Educação em de , resolve:

Esta Resolução normatiza a autorização de programas e o credenciamento de instituições de Educação a Distância (EAD) para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio, estabelecendo procedimentos a serem observados por instituições públicas e privadas e pelos respectivos sistemas de ensino.

Art 1º. A Educação a Distância é uma modalidade de educação oferecida por instituições educacionais públicas ou privadas, que, através de Projeto Pedagógico apropriado e utilizando meio de comunicação principalmente não presencial, contribua para a aquisição de competências que promovam o pleno desenvolvimento do educando, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania

Art-2º. Esta Resolução disciplina:

I- cursos de educação a distância para Jovens e Adultos (EAD/EJA) como modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensinos Fundamental e Médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em especial dos seus artigos 4º, 5º ,37, 38, 80 e 87, que se desenvolve em instituições credenciadas.

II cursos de Educação Básica, na etapa do Ensino Médio(EAD/EM), nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em especial nos seus artigos 4º e 5º, dos artigos 22º a 27º e dos artigos 35º e 36º, que se desenvolve em instituições credenciadas

§ 1º Os cursos de EAD/EJA devem obedecer ao disposto na Resolução CNE/CEB N.º 1, de 3 de julho de 2000, que, acompanhada do Parecer CEB 11/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

§ 2º Os cursos de EAD/EM devem obedecer ao disposto na Resolução CNE/CEB Nº

3/98, de 26/06/98 que, acompanhada do Parecer CEB Nº 15/98 de 01/06/98 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 3º. Os cursos de Ensino Médio, para atender a alunos menores de 18 anos, somente poderão ser autorizados pelos sistemas de ensino se a necessidade social for devidamente comprovada e o projeto pedagógico demostrar cabalmente os benefícios da modalidade a distância nessa etapa da escolaridade básica.

Art. 4º. Consoante o parágrafo 4º do artigo 32 da Lei 9394/96, o Ensino Fundamental oferecido para a faixa etária da educação compulsória será sempre presencial, sendo a educação a distância utilizada somente como complementação de ensino ou, transitoriamente, em situações emergenciais, reconhecidas pelas autoridades competentes e autorizadas, explicitamente, pelos sistemas de ensino.

Artigo 5º. Os cursos de Educação de Jovens e Adultos e de Ensino Médio, na modalidade a distância serão autorizados e as instituições educacionais especificamente credenciadas para esse fim, pelos respectivos sistemas de ensino.

§ Único A competência de credenciamento de instituições, pelos sistemas de ensino, decorre de delegação da União, expressa no Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998.

Artigo 6º. A solicitação de autorização dos cursos e de credenciamento das instituições que pretendam oferecer Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, na modalidade a distância, deverá conter:

- Histórico de funcionamento da instituição;

- Identificação da entidade mantenedora;

- Projeto Pedagógico apropriado, que contenha, inclusive, a previsão de oferecimento de cursos fora da sede, se for o caso;

- Estrutura curricular do curso indicando a evolução esperada do educando ao longo do programa, em atividades assistidas de forma presencial, remota, em grupo ou individualmente;
- Descrição do material didático;

- Estratégias e instrumentos de avaliação a serem utilizados a fim de aferir o desempenho do estudante e orientar sua progressão no programa;
- Estratégias de recuperação previstas para os alunos que não lograrem sucesso nas avaliações, sem ônus para o estudante;
- Comprovação de estrutura básica de comunicação e de administração compatível com o projeto pedagógico do curso,
- Quadro técnico-profissional;
- Comprovação de estrutura financeira capaz de viabilizar a implementação do programa e da infraestrutura de apoio necessária.

Art. 7º. A autorização dos cursos, bem como o credenciamento de instituições será concedida pelo prazo máximo de 5 (cinco) anos**.**

§ 1º. Os sistemas de ensino, ao autorizar cursos e credenciar instituições, informarão aos demais sistemas a respeito dos atos realizados.

§ 2º. Os órgãos competentes do respectivo sistema de ensino supervisionarão, na forma da lei, as instituições credenciadas, os cursos autorizados e as ações de EAD/EJA e

de EAD/EM realizadas em seu território.

Art. 8º. Uma vez que o órgão competente do sistema de ensino da Federação tenha expedido autorização para um curso e credenciado uma instituição para ministrá-lo, esta poderá atuar fora do seu território, para procedimentos de matricula de alunos, envio e recepção de materiais de ensino/aprendizagem e de avaliação, veiculados por meios de comunicação a distância.

§1º. No caso previsto no caput deste artigo, as instituições deverão informar suas ações ao órgão competente do outro território, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, enviando cópia do seu credenciamento e da autorização do curso outorgados pelo sistema de ensino de origem

§2º. Os sistemas de ensino da nova territorialidade supervisionarão, na forma da lei, as instituições, os cursos e as ações realizadas em seu território por entidade credenciada por outro sistema.

§3º. A instituição originalmente credenciada será sempre responsável pelos atos que levam à certificação dos alunos.

Art. 9º. As instituições credenciadas poderão firmar convênios com instituições localizadas fora de seus territórios, com vistas ao oferecimento de cursos, desde que observem as seguintes disposições:

I - O estabelecimento de convênios deverá estar previsto no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico de ambas as instituições, que explicitarão seus termos;**ECER CNE/CEB 41/2002 - HOMOLOGADO**

II - Cada uma das instituições deverá estar devidamente credenciada em seu respectivo sistema de ensino;

Art.10º. A avaliação dos alunos será feita no processo, pela própria instituição credenciada, que qualificará os educandos para a realização de exames de estado.

Art. 11º. A avaliação que conduz à certificação será feita exclusivamente por meio de exames presenciais de Estado.

§1º. Os exames de Estado serão oferecidos concorrentemente pela União e pelos Sistemas de Ensino, preferencialmente sob regime de colaboração.

§2º. Os sistemas de ensino poderão credenciar, para realização dos exames referidos no caput deste artigo, instituições públicas ou privadas, com capacidade reconhecida e notória competência em avaliação de aprendizagem, desde que não ofereçam o nível de educação básica correspondente.

§3º. As instituições credenciadas que oferecerem os cursos serão as responsáveis pela inscrição de seus alunos nos exames de Estado, arcando com seus custos e mantendo os registros de inscrição e desempenho de seus estudantes.

Art.12º O certificado de conclusão do curso será expedido pela instituição credenciada, segundo resultado dos exames de Estado, e terá validade nacional..

Art. 13º. Até 90 dias antes do término do prazo referido no caput do artigo 7º, as instituições credenciadas poderão solicitar, ao seu respectivo sistema de ensino, renovação de seu credenciamento.

a) **1º** O sistema de ensino deverá decidir sobre a solicitação antes de findo o prazo em questão.

b) **2º** Concedida a renovação, a instituição estará também qualificada para realizar exames de certificação, dispensando os exames de Estado, referidos no art.11º, desde que satisfaça os seguintes requisitos:

I. Aprovação de pelo menos 50% (cinqüenta por cento) dos alunos inscritos em cada um dos exames de Estado nos últimos 4 (quatro) anos, considerando-se um número mínimo de alunos por exame, a ser definido pelos sistemas de ensino no ato de credenciamento inicial da instituição;

II**.** Capacidade de realização de provas, comprovação da existência de banco de itens suficientes, instalações físicas adequadas e equipadas conforme a natureza dos meios de avaliação que serão utilizados;

III. Comprovação do arquivamento de todas as provas dos exames de Estado realizadas no período dos últimos quatro anos;

IV. Disponibilidade declarada de supervisão pelo respectivo sistema a qualquer tempo

V. Comprovação de que a instituição possui reputação ilibada.

Art. 14º Os certificados de cursos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados pelos sistemas de ensino para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas a serem definidas para tanto pelos sistemas de ensino, que aplicarão os mesmos critérios vigentes para o ensino presencial.

Art.15º As instituições deverão divulgar, nos veículos de comunicação de massa, em todos os seus documentos institucionais e peças publicitárias a autorização de funcionamento de seus cursos e os atos de seu credenciamento, assim como informações a respeito de convênios, das condições de avaliação e de certificação de estudos.

§ Único - A falta de informação adequada e suficiente a respeito das condições de exames e de certificação, uma vez comprovada, acarretará a imediata perda de autorização de seus cursos, inclusive os mantidos em instituições conveniadas, sem prejuízo de processo administrativo que vise à apuração dos fatos, sustando-se de imediato a tramitação de pleitos de interesse da instituição em todos os sistemas de ensino, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento, assim como o encaminhamento do fato ao Ministério Público e aos órgãos de Defesa do Consumidor

Art.16º Os cursos autorizados em instituições credenciadas em datas anteriores ao da publicação desta Resolução terão um prazo máximo de 180 dias para se adequarem aos termos da mesma.

§ Único Os alunos matriculados até a data de publicação desta Resolução, terão o prazo máximo de 180 dias para concluírem seus cursos, sem atender à exigência indicada no Art. 11º.

Art. 17º. Esta Resolução entra em vigor na data da publicação de sua homologação, revogadas as disposições em contrário.

Carlos Roberto Jamil Cury
Presidente da Câmara de Educação Básica