

**ENSINO SUPERIOR, TUTORIA *ONLINE* E PROFISSÃO DOCENTE<sup>1</sup>**

Luis Roberto de Camargo Ribeiro<sup>2</sup>  
Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira<sup>3</sup>  
Daniel Mill<sup>4</sup>

**Resumo**

Este artigo traz a análise de uma pesquisa—de natureza descritivo-analítica—sobre a tutoria online, algumas de suas características e peculiaridades com relação à docência presencial. Para este fim, parte de um questionário respondido por 222 tutores virtuais pertencentes aos cursos oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e municípios brasileiros. A análise enfocou algumas características dos tutores (e.g., gênero, formação e experiência docente), sua organização do trabalho e atividades exercidas, a divisão de trabalho (entre tutores e professores responsáveis pelas disciplinas), o entendimento dos respondentes sobre a natureza da tutoria e suas percepções sobre a educação a distância (EaD). O estudo fundamentou-se em autores tais como Lortie, Tardif e Shulman sobre a docência na modalidade presencial e em Mill, Maggio e Kenski, entre outros, sobre a docência a distância. Os resultados apontam para a

---

<sup>1</sup> Baseado em trabalho apresentado no X Congresso Estadual Paulista para a Formação de Educadores (X CEPFE) realizado em Lindóia, SP, em 30/08 a 02/09/2009, com o apoio da UAB-FNDE-UFSCar.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pesquisador Associado ao DME-UFSCar, Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (GEPED-UFSCar). Via Washington Luís, km 235, São Carlos, São Paulo, Brasil, 13565-905. Fone: (16) 3351-8420. Email: rcr.luis@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (GEPED-UFSCar). Via Washington Luís, km 235, São Carlos, São Paulo, Brasil, 13565-905. Fone: 3351-8420. Email: maroz.uab@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor Coordenador de Educação a Distância UAB-UFSCar, Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (GEPED-UFSCar). Via Washington Luís, km 235, São Carlos, São Paulo, Brasil, 13565-905. Fone: 3351-8420. Email: mill@ufscar.br.

predominância de tutores do sexo feminino, assemelhando-se à composição do corpo docente na modalidade presencial nos níveis inferiores, e indicam altos níveis de escolaridade e uma experiência bastante significativa na docência presencial. Apesar das dificuldades encontradas, devidas particularmente à falta de experiência nesta modalidade educacional e a questões técnicas, a maioria dos tutores declarou facilidade na atuação e satisfação com o trabalho realizado. Os dados também sugerem que os tutores gozaram de relativa autonomia com relação tanto às ações associadas à transmissão do conteúdo quanto às relativas à gestão da sala de aula no ambiente virtual de aprendizagem. Esta autonomia pode estar na base da percepção dos respondentes de que o tutor online, no contexto estudado, exerceria uma função verdadeiramente docente.

**Palavras-chave:** ensino superior; educação a distância; tutoria virtual; prática docente; profissão docente.

## **Introdução**

Vivenciamos um período de grandes mudanças em todas as áreas da atividade humana, as quais são comumente atribuídas ao ritmo acelerado da revolução tecnológica. Essa revolução está na base do advento da *era da informação*, segundo Gadotti (2000), e seu impacto na educação é inegável, especialmente em sua modalidade a distância. Neste contexto, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) tem contribuído grandemente para levar—por meio da educação a distância (EAD) via Internet (*online*)—formação e conhecimentos a pessoas antes limitadas temporal e espacialmente. Sobretudo, o avanço e

aprimoramento das TICs têm fomentado inovações nas práticas pedagógicas na EaD, outrora reduzidas ao envio de livros e outros materiais didáticos e à troca de correspondências entre professores e alunos.

Assim, o desenvolvimento das TICs permitiu a incorporação de novas teorias educacionais, possibilitando que a EaD evoluísse de um modelo pautado na reprodução de atividades de ensino-aprendizagem para grandes números de alunos (modelo industrial) para outro onde o diálogo entre os atores e a discussão/negociação de significados fundamentam o processo educacional, ou seja, um modelo centrado nas interações e na construção do conhecimento. Este modelo concorda com os pressupostos aceitos atualmente sobre o que significa aprender. Quer dizer, a aprendizagem é um processo individual de construção de conhecimentos a partir de informações percebidas pelos sentidos. Por sua vez, apesar de ser individual, o processo de aprendizagem parece ser grandemente favorecido quando se dá socialmente, quando os indivíduos interagem e negociam significados.

Nessa direção, muitos pesquisadores consideram a discussão—entre os vários atores (professor/tutor e alunos)—em torno dos conteúdos curriculares como fundamental para a formação a distância. Por exemplo, Haughtey e colaboradores (2008) entendem que a aprendizagem na EaD deva ocorrer não só mediante a proposição de atividades pelo professor e o esforço dos alunos para atingir os objetivos educacionais, mas também pela interação (entre professor/tutor e alunos e entre alunos), pela reflexão discente/docente (sobre o material proposto e as interações subsequentes) e pela adaptação (*i.e.*, a mudança de entendimentos e comportamentos discente/docente resultantes da reflexão sobre as trocas ocorridas nos diálogos e nas negociações).

As práticas docentes na EaD foram igualmente afetadas pelo desenvolvimento tecnológico. Antes do surgimento das TICs os professores nesta modalidade se

limitavam a planejar a transmissão de conhecimentos aos alunos. Já na era digital—ou *cibercultura*, de acordo com Levy (2004)—a prática docente deveria se assentar na construção individual e coletiva de conhecimentos. Hoje é possível imaginar a docência a distância como capaz de promover mudanças, comprometida com a aprendizagem significativa, problematizadora e reflexiva na formação profissional e na construção da cidadania (Behrens, 1997).

Todavia, essa idealização da prática docente na EaD precisa ser considerada à luz de suas especificidades. Enquanto na modalidade presencial a prática docente é composta, segundo Tardif (2002), tanto por ações associadas à transmissão do conteúdo quanto pelas ações relativas à gestão da sala de aula, isto não ocorre necessariamente desta forma na modalidade a distância. Talvez influenciada pela forma como o processo de ensino-aprendizagem a distância foi concebido nos seus primórdios (*i.e.*, pautado, sobretudo, no envio de materiais instrucionais previamente preparados por professores conteudistas, que frequentemente não participavam de sua aplicação), a dicotomia taylorista entre os que fazem e os que executam é mais aparente na docência nesta modalidade educacional. Quer dizer, na maioria dos cursos a distância cabem aos professores as ações associadas à transmissão dos conteúdos, planejadas com antecedência, e aos tutores, a gestão das atividades discentes, que inclui as interações professor-aluno.

Dessa forma, o contexto da EaD aparenta dar origem a um novo ator na categoria docente: o tutor. Como destaca Mill (2006), as atividades docentes na EaD são realizadas por um grupo de atores (*e.g.*, professores, tutores, projetistas educacionais), ao qual denomina de *polidocência*. Porém, o reconhecimento da polidocência não significa afirmar que todo ator desfruta das mesmas prerrogativas. A hierarquização, decorrente da dicotomia taylorista, tem como consequência, por exemplo, a

desvalorização do fazer do tutor frente ao papel desempenhado pelo professor que pensa a disciplina. Apesar disso, o tutor desempenha um papel chave no processo de ensino-aprendizagem na EaD, segundo Maggio (2001) e Mill (2006), e sinaliza o despontar de novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem e novas racionalidades (Kenski, 1998).

Para entender o papel do tutor na EaD e sua pertença à categoria docente é preciso discorrer um pouco sobre esta profissão. Primeiramente, pautando-se no estudo de Lortie (1975), é necessário lembrar que a docência tem sido predominantemente feminina, principalmente nos níveis fundamental e médio. De fato, embora tenha crescido o acesso das mulheres a feudos profissionais outrora exclusivamente masculinos, essa situação ainda pode ser comprovada por observação nas escolas de hoje, 30 anos depois da publicação desse estudo.

Lortie (1975) oferece algumas explicações para essa situação, entre elas o fato de a docência oferecer às mulheres a possibilidade de conciliar a profissão com papéis que lhes são impostos pela sociedade (*e.g.*, o trabalho doméstico). Ademais, a docência parece acenar menos aos homens por conta de sua baixa remuneração, do deficiente reconhecimento da competência, da carência de planos de carreira (além daquele exclusivamente pecuniário) e da desvalorização social da profissão. O peso desses fatores pode ser atestado—em contraposição—pela composição do corpo docente no ensino superior, mais valorizado social e financeiramente, que indica um maior equilíbrio entre homens e mulheres, quando os primeiros não constituem sua maioria.

Outra característica da docência é a forma como ocorre sua aprendizagem: antes, durante e após os anos de formação inicial. Em comparação com outras profissões, tais como a medicina e a engenharia, as práticas dos professores são bastante influenciadas pelas experiências que tiveram, enquanto alunos, durante suas vidas. Ainda que o peso

dessas experiências varie de acordo com o indivíduo e a formação recebida, sabe-se que muitos docentes reproduzem práticas pedagógicas que vivenciaram durante seu período de escolarização. Isso pode vir a favorecer a subsistência de metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais (*i.e.*, pautadas na transmissão-recepção de conhecimentos) e dificultar a implantação de abordagens menos diretivas e mais interativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, em comum com outras profissões, a aprendizagem da docência não é limitada pela colação de grau; é constantemente informada e, idealmente, aprimorada pelas situações práticas enfrentadas no cotidiano escolar. A importância desses saberes experienciais é equiparada por Tardif (2002, p. 39) à dos saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento e à dos saberes curriculares (*i.e.*, objetivos, conteúdos e métodos de ensino). De acordo com o autor, o professor “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Esse processo de aprendizagem da docência—por meio da reflexão sobre a prática pedagógica—contribui para a excelência profissional. Segundo Schön (1983), a construção da *expertise* em qualquer área da atividade humana ocorre necessariamente por meio da reflexão na e sobre a ação. Essa reflexão, de acordo com Shulman (1987), favorece o desenvolvimento do que o autor chama de base de conhecimento para a docência. Além dos conhecimentos relacionados aos conteúdos curriculares, essa base inclui conhecimentos tais como: o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento pedagógico do conteúdo; o conhecimento do aluno e de suas características; o conhecimento do currículo; e o conhecimento das finalidades, valores e bases históricas da educação.

Imagina-se que os conhecimentos que formam a base da docência na modalidade presencial da educação também fundamentem a docência na EaD. Porém, como assinala Kenski (1998), é provável que conhecimentos adicionais sejam necessários para o efetivo exercício da docência *online*. Esse e outros aspectos da EaD são objeto de investigação do presente estudo, que enfoca, sobretudo, o trabalho dos tutores virtuais, verificando se desenvolvem uma prática efetivamente docente. Para este fim, esta pesquisa buscou compreender as particularidades e similaridades que o trabalho docente virtual guarda em relação ao presencial.

### **A UAB-UFSCar**

A UAB-UFSCar é uma parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e municípios brasileiros. A UAB-UFSCar oferece cinco cursos: pedagogia, educação musical, tecnologia sucroalcooleira, engenharia ambiental e sistemas de informação, por meio da plataforma Moodle. Os tutores, participantes desse estudo, são formados num curso de tutoria virtual pela coordenação da UAB-UFSCar antes de atuar nas disciplinas. Esse curso de 120 horas de duração objetiva formar os tutores para atuar no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e prepará-los em procedimentos assumidos pelo modelo de EaD proposto pela UAB-UFSCar.

O modelo de EaD da UAB-UFSCar tem como diferencial a ênfase nas interações entre os diversos atores do processo de ensino-aprendizagem. Para garantir esta prioridade, os professores preparam as disciplinas (conteúdo e forma) e participam, embora indiretamente, da oferta das mesmas e a relação tutor-aluno é mantida em aproximadamente um tutor para cada 25 alunos. Os tutores, bolsistas do FNDE-MEC, têm papel de destaque neste modelo. Além de tomarem parte da capacitação mencionada anteriormente, os tutores tomam parte de reuniões com os professores

responsáveis pela disciplina no mês anterior às ofertas—para discutir estratégias de ensino-aprendizagem, os conteúdos específicos, os critérios de avaliação e os modelos de *feedback*.

### **Perfil dos Tutores**

Para entender o trabalho dos tutores foi-lhes aplicado um questionário virtual, com 46 questões de múltipla escolha organizadas em cinco seções sobre a atividade de tutoria na UAB-UFSCar: (a) perfil pessoal; (b) perfil profissional geral; (c) perfil profissional na EaD; (d) trabalho realizado; e (e) concepções sobre EaD. O questionário foi respondido por 222 tutores dos cursos de graduação a distância da instituição.

À época da coleta de dados o grupo de tutores participantes da pesquisa apresentava o seguinte perfil: 56% dos tutores tinham idade acima de 30 anos e 30% entre 25 a 30 anos; quase todos os tutores possuíam computador em casa (99%) com Internet em conexão de banda larga (93%). Ademais, os resultados mostram que a maioria dos tutores era do sexo feminino (67%), o que confirma Lortie (1975). Esta predominância feminina parece ser significativa, especialmente se forem levadas em consideração a origem dos tutores participantes deste estudo, recrutados a partir dos cursos de pós-graduação da instituição, convidados pelos professores responsáveis pelas disciplinas.

Os resultados também indicam que a formação dos tutores compreende todos os níveis (*i.e.*, graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, incluindo alguns estudantes nos últimos três níveis) e está distribuída pelas áreas de conhecimento compatíveis com os cursos (*i.e.*, humanas, exatas e biológicas). Estes resultados refletem as exigências do MEC, para quem os tutores precisam preencher dois requisitos mínimos: ter graduação na área e fazer parte de um programa de pós-graduação ou ter pelo menos um ano de experiência docente. Assim, a UAB-UFSCar é



privilegiada quando comparada a outras instituições que oferecem cursos *online* no país: mais de 80% de seus tutores possuem pós-graduação (mestrado e/ou doutorado).

Somando-se à alta titulação, os tutores da UAB-UFSCar sinalizaram ter experiência docente significativa na educação presencial. Oitenta e quatro por cento dos tutores possuem experiência nos diferentes níveis de ensino. Muitos deles reportaram ter experiência em mais de um nível de ensino: 58% no nível superior; 59% no ensino médio; 55% no ensino fundamental; e 19% no ensino pré-escolar. O tempo de experiência apresentou uma distribuição razoavelmente uniforme: 22% com mais de 10 anos; 22% entre 5 a 10 anos; 15% entre 3 a 5 anos; 27% entre 1 e 3 anos; e 14% com menos de 1 ano.

Além de refletir o processo de recrutamento de tutores na instituição, a quantidade de indivíduos com até 5 anos de experiência docente aponta para a predominância de professores em início de carreira, uma fase de investimento de acordo com Huberman (1995). Este fato pode indicar que esses docentes veem a tutoria virtual com uma oportunidade de desenvolvimento profissional, submetendo-se para este fim à precária situação de trabalho existente.

A oportunidade de crescimento profissional fica mais evidente quando são considerados os dados sobre a experiência docente em EaD: 68% dos tutores indicaram não ter nenhuma experiência em EaD antes da UAB-UFSCar. Os 32% restantes relataram ter tido experiência como alunos (65%), como tutores (35%), como professores (19%) ou administradores (24%) em outras instituições. Entre aqueles que traziam experiência anterior à UAB-UFSCar na função de tutoria, 52% tinham experiência menor que um ano—portanto, uma experiência recente. Este fato remete a Mill e Jorge (2007), que apontam para a atual carência de profissionais qualificados para trabalhar em EaD.

De fato, o progresso tecnológico na EaD contrasta com a deficiente formação de docentes para a atuação em AVAs (ambientes virtuais de aprendizagem), ou mesmo para o uso das TICs em suas práticas pedagógicas presenciais. Por um lado, há a ausência de informações sobre as habilidades requeridas e o tempo necessário para a apropriação desses saberes, sobretudo, para que os professores façam uso das novas tecnologias de modo a promover a aprendizagem dos alunos. Parece que quando essa formação não ocorre a contento, os professores “reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a usar em sala de aula” (Kenski, 2003, p. 78). Por outro lado, o desenvolvimento de uma pedagogia *online*—favorecido pelo avanço das TICs—não é acompanhado pela melhoria das condições de trabalho dos tutores e acaba sendo solapado.

#### **Tutoria na UAB-UFSCar e docência**

Apesar da precariedade das relações de trabalho na UAB-UFSCar e das dificuldades encontradas, 84% dos respondentes indicaram sentir-se *professores* no modelo adotado pela instituição. Esse dado reafirma o modelo de tutoria adotado pela instituição, que busca promover a polidocência—i.e., a valorização igual das atividades docentes desempenhadas por múltiplos atores na EaD (Mill, 2006)—e minimizar a dicotomia entre os que pensam as disciplinas (professores conteudistas) e os que as executam (tutores). Isso é confirmado pelas respostas dos tutores: 52% afirmaram terem sempre tido *autonomia* em relação ao conteúdo específico; 25%, frequentemente; e 18%, algumas vezes. Somente 5% dos tutores declararam que essa autonomia nunca lhes foi propiciada. Mesmo assim, a autonomia conceitual dos tutores precisa ser analisada à luz da maior ou menor facilidade de os professores (responsáveis pelas disciplinas) gerenciarem suas equipes.

Por outro lado, essa autonomia mostrou-se mais frágil em relação a decisões relativas à gestão da sala de aula virtual. Quando perguntados sobre as ações desencadeadas por problemas técnicos no AVA, os tutores relataram que os comunicaram aos professores responsáveis (76%) ou à coordenação de tutoria (46%).

Apenas 30% comunicaram-se diretamente com o responsável técnico da UAB-UFSCar e 13% tentaram solucionar os problemas sozinhos. Aparentemente, ainda que se sintam responsáveis pelo andamento da disciplina, buscando resolver as questões de funcionamento do AVA, os tutores precisam do aval dos professores nessas circunstâncias. No entanto, é preciso também computar nesta análise a experiência recente dos tutores na EaD (inclusive quanto aos aspectos técnicos do Moodle) e uma das características principais do modelo de EaD adotado pela instituição: o trabalho coletivo entre os professores e suas equipes de tutores antes e durante a oferta das disciplinas.

A despeito desses problemas técnicos, 65% dos respondentes referiram-se ao trabalho de tutoria virtual como nem fácil nem difícil, enquanto que 17% o consideraram fácil e 18%, difícil. Entre as dificuldades enfrentadas na prática da tutoria, foram elencadas em ordem de maior frequência: as ferramentas do Moodle (35%), seguidas pela organização do tempo de trabalho despendido com a tutoria (28%). Este último dado sugere que o trabalho da tutoria pode tomar mais tempo do que o previsto e que a organização pessoal do tempo é uma das habilidades essenciais do tutor. Outros obstáculos assinalados dizem respeito às interações tutor-aluno (25%), às interações alunos-alunos (23%) e às interações tutor-professor da disciplina (10%).

Independentemente das dificuldades encontradas nas *interações com os alunos*, quase todos os respondentes (97%) consideraram-nas muito importantes. Ademais, 59% dos tutores indicaram que a modalidade de educação a distância favorecia a interação

tanto quanto a presencial. Esta paridade também foi verificada com relação a outros aspectos da interação professor-aluno. Por exemplo, 53% e 49% dos tutores indicaram que ambas as modalidades favoreciam igualmente a interação com o grupo de alunos e a proximidade com os alunos, respectivamente. Contudo, apesar das aparentes facilidades de interação propiciadas pelo AVA, 41% dos tutores relataram que a modalidade presencial proporcionava um atendimento mais imediato (no sentido temporal), contra 32% que indicaram a modalidade *online*.

Para os tutores a educação presencial também contribuía para um maior *conhecimento sobre o aluno*. Isto pode indicar que a EaD não favoreceria o desenvolvimento da base de conhecimentos da docência tanto quanto a educação presencial, ao menos no que concerne ao conhecimento dos alunos e suas características. Todavia, esta característica da EaD necessita ser mais bem investigada, já que sua análise pode ser fortemente influenciada pelo modelo de EaD adotado, pelo modelo presencial utilizado para comparação e pelas características individuais dos tutores.

A experiência como tutores no modelo de EaD adotado também parece ter tido influenciado positivamente suas *concepções sobre a educação a distância*. Quando perguntados sobre suas concepções sobre a EaD anteriores à experiência na UAB-UFSCar, 42% dos tutores afirmaram que a consideravam positiva; 27%, negativa; e 32% não tinham opinião formada a respeito desta modalidade educacional. Outros dados mostram que a atuação na UAB-UFSCar favoreceu a transformação das concepções neutras ou negativas: a opinião de 18% dos tutores sobre a EaD mudou de negativa para positiva. O baixo percentual de respondentes (1%), cuja opinião mudou de positiva para negativa, também é um indicador de que a experiência na tutoria nesta

instituição foi importante para o desenvolvimento nos tutores de uma imagem favorável à EaD.

### **Considerações Finais**

Independentemente das especificidades da EaD, os dados apontam para algumas semelhanças entre a tutoria no modelo UAB-UFSCar e a docência presencial, principalmente aquela exercida nos níveis fundamental e médio. A tutoria *online* também parece atrair mais mulheres que homens, talvez pelas mesmas razões indicadas na literatura. No entanto, é preciso advertir que as condições de trabalho em que a tutoria ocorre na instituição em questão e em muitas outras instituições do país são mais precárias que as encontradas na educação presencial. Isto pode vir a caracterizar a tutoria, nesses moldes, como uma atividade subsidiária e temporária, incompatível com o *status* de profissão reivindicado pela docência.

Outro aspecto indicado pelos resultados, que demandaria uma investigação mais cuidadosa, é a natureza da participação dos atores na polidocência. Apesar de o modelo de EaD adotado pela instituição buscar o trabalho coletivo entre tutores e professores, talvez seja precipitado considerar a tutoria neste contexto como docência, com todas as prerrogativas que a profissão encerra, como reportam os tutores. Além disso, a atuação efetiva dos professores durante a oferta das disciplinas não está garantida, já que depende do comprometimento futuro dos mesmos com o modelo de EaD adotado.

A autonomia, inerente às profissões, sinalizada pelos tutores em questão também merece ser estudada com maior profundidade. Apesar das dificuldades encontradas, devidas principalmente à falta de experiência nessa modalidade educacional e a questões técnicas, a significativa experiência na docência presencial e o alto nível de especialização dos tutores são indicativos de que a autonomia pode ser exercida a contento. De fato, os dados sugerem que os tutores gozaram de alguma autonomia com

relação tanto às ações associadas à transmissão do conteúdo quanto às aquelas associadas à gestão da sala de aula no ambiente virtual de aprendizagem.

Entretanto, essa autonomia precisa ser qualificada. Ainda que inove, incentivando a contribuição dos tutores à época do planejamento da disciplina e a participação dos professores conteudistas durante sua aplicação, a dicotomia entre os que pensam e os que executam não está inteiramente ausente na UAB-UFSCar. Além disso, apesar da percepção dos tutores nessa instituição, é necessário ter cautela ao equiparar a tutoria na EaD à docência. Se essa dicotomia nessa modalidade educacional persistir, talvez esteja surgindo uma sub-profissão ou uma profissão adjacente—talvez subordinada—à profissão docente, equivalente, por exemplo, à relação entre a medicina e a enfermagem.

De qualquer forma, o avanço pedagógico embutido no modelo de EaD da UAB-UFSCar deve ser reconhecido e compartilhado. Os esforços na direção de fomentar uma colaboração efetiva, não só entre professores e tutores, mas também entre estes e outros atores da instituição, podem estar na base da satisfação dos participantes com relação ao trabalho realizado e de sua percepção de que exercem uma função verdadeiramente docente.

## **HIGHER EDUCATION, ONLINE TUTORING AND THE TEACHING PROFESSION**

### **Abstract**

This article brings the analysis of a study—of a descriptive-analytical nature—about online tutoring, some of its characteristics and peculiarities as compared to face-

to-face education. To this end it analyzes the results of an online questionnaire answered by 222 tutors pertaining to programs offered at Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) in partnership with Universidade Aberta do Brasil (UAB) and Brazilian townships. The analysis focused on tutors' characteristics (e.g., sex, education background and teaching experience), their work organization and activities, the division of labor (between tutors and teachers responsible for subjects), and their perceptions about the nature of tutoring and education at a distance (DE). This study is chiefly based on authors such as Lortie, Tardif, and Shulman—about face-to-face teaching—and Mill, Maggio, and Kenski—on distance education. The results of this study point to the predominance of female tutors, which resembles the makeup of the teaching body in face-to-face education at the lower levels, and indicate the respondents' high levels of schooling and considerable face-to-face teaching experience. Despite the difficulties encountered by the tutors in this study, mainly due to their lack of experience in DE and varied technical problems, most of the tutors found it easy and pleasurable to work online. The data also suggest that the tutors enjoyed comparative autonomy as regards actions associated with content transmission as well as actions related to (virtual) classroom management. This autonomy may be the basis for the respondents' perception that the online tutor, in the context under consideration, performs a genuine teaching function.

**Key-words:** higher education; distance education; online tutoring; teaching practice; teaching profession.

## Referências

- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASSETO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- HAUGHEY, M.; EVANS, T.; MURPHY, D. Introduction: from correspondence to virtual learning environments. In: HAUGHEY, M. et al. (Eds.). **International handbook of distance education**. Bingley: Emerald, 2008, p. 1-24.
- HUBERMAN, A. M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redirecionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Mai-Ago, n. 8, p. 58-71, 1998. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08\\_07\\_VANI\\_MOREIRA\\_KENSKI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf). Acesso em: 06/06/09.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (org.). **Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.
- MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação). FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.
- MILL, D.; JORGE, G. Letramento, cognição e processos de inclusão em sociedades digitais. **Vertentes**, Edição Especial, São João Del Rei, 2007.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Harper Collins, 1983.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

**Data de recebimento:** 22/09/2009

**Data de aceite:** 14/10/2009