

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE- CCS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
MESTRADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM
SAÚDE E ENFERMAGEM**

BRUNA HELENA DE JESUS

**TUTORIA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Contribuições à formação *stricto sensu* em enfermagem**

FLORIANÓPOLIS/SC

2014

BRUNA HELENA DE JESUS

**TUTORIA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Contribuições à formação *stricto sensu* em enfermagem**

Dissertação de Mestrado em Enfermagem apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina-Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Docente em Saúde e Enfermagem.

Orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

FLORIANÓPOLIS/SC

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Jesus, Bruna Helena de
TUTORIA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA :
Contribuições à formação stricto sensu em enfermagem / Bruna
Helena de Jesus ; orientadora, Vânia Marli Schubert Backes -
Florianópolis, SC, 2014.
148 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-
Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Educação a Distância. 3. Enfermagem. 4.
Pós-graduação stricto sensu. 5. Formação Docente. I. Backes,
Vânia Marli Schubert. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III.
Título.

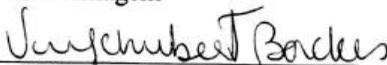
BRUNA HELENA DE JESUS

**TUTORIA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Contribuições à formação *stricto-sensu* em enfermagem**

Esta DISSERTAÇÃO foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de:

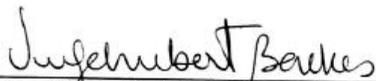
MESTRE EM ENFERMAGEM

E aprovada em 11 de dezembro de 2014, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem



Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:



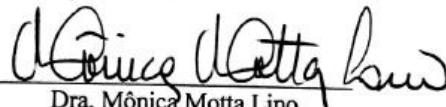
Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Presidente da Banca



Dra. Kenya Schmidt Reibnitz
Membro (titular)



Dra. Lúcia Nazareth Amante
Membro (titular)



Dra. Mônica Motta Lino
Membro (titular)

À minha família com muito amor, pelo apoio
e incentivo, dedico esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre comigo ao longo dessa trajetória, iluminando os meus passos, fortalecendo-me e permitindo a minha evolução como pessoa.

À minha mãe Neusa, por todo esforço e dedicação destinada à minha criação. Pelo seu amor, atenção e pelos valores de respeito e humildade que levo sempre comigo. Agradeço, também, ao meu padrasto Carlos Roberto, que tenho como pai, por sua disponibilidade e atenção para comigo e minhas irmãs.

Às minhas irmãs Jeniffer e Manuela pela amizade, por tornarem o meu humor mais leve nos momentos de dificuldade e pelo seu companheirismo, mesmo diante de todos os meus momentos de ausência.

À minha madrinha Renata, por me mostrar o valor do conhecimento, por estimular a curiosidade e a inquietação ao longo da minha construção como pessoa. Agradeço, também, aos seus pais, Lauro e Sandra, e à sua família por contribuírem na minha formação.

Ao meu namorado Dyego, por todo o seu amor, carinho e companheirismo. Por estar sempre comigo, nos melhores e piores momentos, incentivando-me, apoiando-me e mostrando-me que sempre há uma outra perspectiva de ver as coisas. Agradeço, também, à sua família, sua mãe Rose, seu pai Nelson e ao seu irmão Johnathan por me acolherem como membro da família, pelo carinho e apoio nessa minha trajetória.

À minha orientadora Vânia Marli Schubert Backes, pelos momentos de troca de conhecimentos e aprendizado. Pelos diálogos instigadores e pelo seu auxílio na construção desse trabalho.

À minha querida amiga Diana Coelho Gomes, por todo o seu companheirismo ao longo desses sete anos que convivemos na graduação, na pós-graduação e no mestrado. Agradeço pelos momentos de estudo e aprendizado, pela amizade, pela paciência nos meus momentos de histeria

e por ser sempre solícita nas horas de necessidade. Vou levar sua amizade para sempre comigo.

À minha amiga Bruna Pedroso Canever, pela disponibilidade, atenção e troca de conhecimentos. Agradeço por estar comigo na construção deste trabalho e pelo seu apoio durante este período.

Aos membros da banca examinadora desta dissertação, pela disponibilidade e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

A todos os meus amigos, que, de alguma maneira, contribuíram para a realização dessa conquista e que entenderam a necessidade dos meus momentos de ausência em confraternizações e eventos comemorativos.

Ao Fred (*in memoriam*) e ao Oliver por serem meus companheiros de estudo, por todo o carinho e amizade.

Aos participantes do estudo pela disponibilidade e por aceitarem fazer parte deste trabalho.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem (PEN) pela educação de qualidade e por me proporcionarem experiências significativas à minha construção como pessoa e como profissional.

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

(Paulo Freire)

JESUS, Bruna Helena de. **TUTORIA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Contribuições à formação *stricto sensu* em Enfermagem.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 148 p.

RESUMO

A educação a distância é uma modalidade tecnológica e inovadora, a qual vem sendo intensamente utilizada nos cursos de atualização, graduação e pós-graduação, porém ainda são poucos os estudos sobre essa realidade na Enfermagem brasileira. Esse estudo teve como objetivo compreender como a atividade de tutoria de um curso em Educação a Distância contribui à formação profissional de enfermeiros estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. O referencial teórico utilizado foi o autor Paulo Freire. Pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso único. A coleta de dados ocorreu em dezembro de 2013, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 17 (dezesete) enfermeiros, que eram tutores de um curso de especialização a distância e alunos de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade do Sul do Brasil. Após a análise dos dados emergiram três categorias, sendo estas: **1) A prática tutorial**, que engloba três subcategorias: *Papel do tutor e as atividades desenvolvidas, Abordagens e metodologias utilizadas pelo tutor, Avaliação dos estudantes realizada pelo tutor*; **2) Conhecimentos e habilidades necessários ao tutor**; e a categoria **3) Contribuições da prática tutorial para a formação *stricto sensu***, que engloba quatro subcategorias: *Reflexão crítica sobre a prática como tutor, Exercício da tutoria no desenvolvimento do Pós-graduando, Tutoria como auxílio para a construção docente, A prática dialógica tutor-aluno no ambiente virtual de aprendizagem*. São poucos os estudos, que trazem a realidade da educação a distância na área da enfermagem, sendo necessárias pesquisas, que possam aprimorar metodologias pedagógicas específicas para o processo de ensino e aprendizagem em cursos para formação e qualificação nessa modalidade. Foi possível observar que as atividades tutoriais trouxeram contribuições para o processo de formação de mestres e doutores. Seria interessante que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem oferecessem instrumentalização sobre as

especificidades desse processo de ensino e aprendizagem aos seus estudantes.

Palavras chaves: Educação; Educação a Distância; Enfermagem; Pós-graduação *stricto sensu*; Formação Docente; Tutor.

JESUS, Bruna Helena de. **TUTORING IN A DISTANCE EDUCATION COURSE: Contributions to the formation *stricto sensu* in Nursing** Thesis (Nursing Master). Graduate Nursing Program, Federal University of Santa Catarina, Brazil, 2014. 148 p.

ABSTRACT

Distance education is a technological and innovative modality, which has been extensively used in refresher courses, undergraduate and graduate, but there are few studies about the reality of Brazilian Nursing. This study aimed to understand how the activity of tutoring a course in Distance Education contributes to the professional development of student nurses graduate *stricto sensu*. The theoretical framework used was the author Paulo Freire. Qualitative research approach characterized as a single case study. Data collection occurred in December 2013, through semi-structured interviews with 17 nurses, which are tutors of a specialization course and distance students graduate of *stricto sensu* in university in southern Brazil. After analyzing the data emerged three categories, which are: **1) A practical tutorial**, which includes three subcategories: *The role of the tutor and developed activities, Approaches and methodologies used by the tutor, Student Assessment conducted by the tutor*; **2) knowledge and skills needed to tutor**; and category **3) Contributions of practical tutorial for training *stricto sensu***, which includes four subcategories: *Critical reflection on practice as a tutor, Exercise tutoring in the development of post -graduate student, tutoring aid for teaching construction, dialogic practice tutor -student in the virtual learning environment*. Few studies that bring the reality of distance education in nursing, being necessary research that can improve specific teaching methods in the process of teaching and learning in courses for training and qualification in this modality. It was observed that the tutorial activities brought contributions to the process of training masters and doctors. It would be interesting programs for post- graduate studies in nursing offered instrumentation on the specifics of the teaching and learning process for their students.

Keywords: Education; Distance Education; nursing; Graduate *stricto sensu*; Teacher Training; Tutor.

JESUS, Bruna Helena de. **TUTORÍA EN UN CURSO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA: Contribuciones a la formación *stricto sensu* en Enfermería.** Tesis (Maestría en Enfermería) Programa - Postgrado en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 148 p.

RESUMEN

La educación a distancia es una modalidad tecnológica e innovadora, que se ha utilizado ampliamente en los cursos de perfeccionamiento, de pregrado y postgrado, pero hay pocos estudios sobre la realidad de la enfermería brasileña. Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo la actividad de tutoría de un curso de educación a distancia contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes de enfermería se gradúan *stricto sensu*. El marco teórico utilizado fue el autor Paulo Freire. Enfoque de investigación cualitativa se caracteriza como un estudio de caso único. La recolección de datos tuvo lugar en diciembre de 2013, a través de entrevistas semi-estructuradas con 17 enfermeros, que son los tutores de un curso de especialización y postgrado de los estudiantes a distancia *stricto sensu* en una universidad en el sur de Brasil. Tras el análisis de los datos emergieron tres categorías, que son: **1) Un tutorial práctico**, que incluye tres subcategorías: El papel de los enfoques y metodologías de tutoría y desarrollados utilizados por las actividades de tutoría, de Evaluación de Estudiantes realizado por el tutor; **2) Los conocimientos y habilidades necesarias para el tutor**; y la categoría **3) Las aportaciones de tutorial práctico para formación *stricto sensu***, que incluye cuatro subcategorías: La reflexión crítica sobre la práctica como un tutor, la tutoría Ejercicio en el desarrollo de los estudiantes de postgrado, tutoría como ayuda en la construcción de profesores, práctica dialógica del tutor-alumno en el entorno virtual de aprendizaje. Son pocos los estudios que traen la realidad de la educación a distancia en enfermería, siendo necesaria la investigación que puede mejorar los métodos de enseñanza específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los cursos de formación y capacitación en esta modalidad. Se observó que las actividades de tutoría trajeron contribuciones al proceso de formación de profesores y doctores. Sería programas interesantes para estudios de postgrado en enfermería que ofrece la instrumentación de las

características específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje para sus alumnos.

Palabras clave: Educación. Educación a Distancia. Enfermería. Post grado *stricto sensu*. Formación del Profesor. Tutor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Gestão de aprendizagem em curso superior a distância.....	43
Figura 2 – Contato com os participantes.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das Matrículas de Educação Superior de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil 2003- 2013.....	37
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Capacitação Inicial do Tutor – Aspectos abordados	63
Tabela 2 – Número de participantes conforme o curso <i>stricto sensu</i>	64
Tabela 3 – Títulos e objetivos dos manuscritos apresentados no capítulo: Resultados e Discussões.....	71

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFSC	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina
EAD	Educação a Distância
EDEN	Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde
EERP/USP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PEN/UFSC	Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SESI	Serviço Social da Indústria
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e de Educação na Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
2 OBJETIVOS	35
2.1 OBJETIVO GERAL.....	35
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	37
3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	37
3.2 O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	42
4 REFERENCIAL TEÓRICO	51
4.1 VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE	51
4.2 ALGUNS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE	53
4.3 ASPECTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE	56
5 MÉTODO.....	61
5.1 TIPO DE PESQUISA.....	61
5.2 LOCAL DO ESTUDO – O CASO.....	61
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	64
5.4 CONTATO COM OS PARTICIPANTES	65
5.5 COLETA E REGISTRO DOS DADOS	66
5.6 ANÁLISE DOS DADOS	67
5.7 QUESTÕES ÉTICAS.....	68
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	71

6.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR TUTORES PÓS-GRADUANDOS EM ENFERMAGEM: CONHECIMENTOS E HABILIDADES NECESSÁRIOS	72
6.2 CONTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES DE TUTORIA PARA A FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ENFERMAGEM SOB A ÓTICA DE PÓS-GRADUANDOS	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	139
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	141
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	143
ANEXOS.....	145
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	147

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da Educação a Distância (EAD) veio com o objetivo de atender a pessoas, que não poderiam dedicar-se ao ensino presencial, possibilitando, assim, elevar o nível de escolaridade da população e, ainda, proporcionar cursos de aperfeiçoamento e atualização contínuos (BELLONI, 2008).

A EAD tem como principal característica a separação física de professores e alunos, sendo essa distância compensada por diferentes métodos que ao longo dos anos foram incorporando novas tecnologias. Apesar da distância, traz como principais benefícios a otimização dos recursos, a facilidade de acesso, a flexibilidade temporal e espacial, permitindo ao aluno conciliar suas demandas familiares e profissionais (BELLONI, 2008; ROJO et al., 2011).

Moore e Kearsley (2008) conceituam a EAD como um processo no qual alunos e professores aprendem e ensinam em locais distintos, determinando, assim, algum tipo de tecnologia, que permita a comunicação e proporcione a interatividade.

Com o avanço tecnológico, os métodos de ensino-aprendizagem tiveram um importante desenvolvimento. Nesse contexto, a EAD mostrou-se como uma relevante interação entre educação e tecnologia, tanto em modalidades *online* como no ensino semipresencial. Essa circunstância torna cada vez mais comum o envolvimento professores em projetos e pesquisas relacionadas à EAD, podendo esta ser parte de sua formação ou de seu contexto profissional (VILAÇA, 2010).

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) são de grande relevância no processo de desenvolvimento da EAD. Ferramentas como a informática e, por conseguinte, a *internet* ampliaram as possibilidades e, além de proporcionarem maior interação entre alunos e professores dessa modalidade de ensino, aumentaram o número de cursos de diferentes níveis de graduação (BELLONI, 2008; TORRES, 2007).

No Brasil, a educação a distância foi institucionalizada no sistema educacional em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), destacando-se o artigo 80. Este fala que o poder público incentivará as iniciativas relacionadas ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis de ensino e de educação continuada (BRASIL, 2002; BRASIL, 1996).

Os aspectos regulamentadores, propriamente ditos vieram com o Decreto nº 2.494/98, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto nº 2.561/98 e por meio da Portaria MEC nº301/98. Nestas legislações é definido o significado de educação a distância em relação à diferença com o ensino presencial, envolvendo todos os programas e cursos que não sejam, estritamente, presenciais; e, ainda, passa a responsabilidade para os conselhos estaduais de educação o credenciamento das instituições e autorizar os cursos de EAD para o ensino médio e de nível técnico (BRASIL, 2002).

No ensino superior, essa legislação regulamentou os cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado, licenciatura e formação de tecnólogo. Posteriormente, por meio do Decreto nº 5.622 de 19 de Dezembro de 2005, os programas de mestrado e doutorado foram regulamentados para a educação a distância (BRASIL, 2002; BRASIL 2005).

Neste contexto, vale ressaltar a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005. Essa iniciativa do MEC teve como prioridade a formação de professores para a educação básica, articulando instituições públicas de ensino superior, Estados e Municípios e, ainda, promover, por meio da tecnologia da EAD, maior acessibilidade ao ensino superior para as camadas menos favorecidas (ROJO et al., 2011).

Na área da saúde, com uma proposta similar, tem-se a criação da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), criada para atender aos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), oferecendo cursos de especialização, aperfeiçoamento e capacitação na modalidade a distância, a fim de atualizar e qualificar os profissionais de saúde do serviço público (BRASIL, 2010).

Na área da Enfermagem, tem-se observado um progresso significativo, principalmente, na disponibilidade de materiais de apoio em ambientes virtuais de aprendizagem, tanto em cursos de capacitação como em disciplinas de graduação, conforme a Portaria nº 4.059/04 que regulamenta a oferta de até 20% da carga horária total do curso na modalidade semipresencial. Esse avanço tem permitido a interatividade, a difusão de conhecimentos, a constante atualização de conteúdos na educação continuada e, ainda, o desenvolvimento profissional na saúde e na Enfermagem. Além desses benefícios, as tecnologias utilizadas promovem a inclusão digital aos estudantes de Enfermagem, minimizando as diferenças sociais e de informação (ROJO et al., 2011).

Outro aspecto da EAD e das NTICs, na formação e capacitação de enfermeiros, é o desenvolvimento de uma postura autônoma, pois a distância física dos atores do processo de ensino estimula o aluno a gerenciar o seu aprendizado, sendo necessário que ele organize seus momentos de estudo, o tempo necessário para realizar cada atividade proposta e, ainda, priorizar os conteúdos a serem estudados. Este comportamento torna o aluno o protagonista na construção dos seus conhecimentos, assumindo maior responsabilidade nesse processo; e, estimulando o pensamento crítico (SILVA; PEDRO, 2010).

Para que um programa de educação a distância funcione é necessária a participação de diversas pessoas, entre elas os organizadores, os professores, a equipe administrativa e técnica e os alunos. Cada um tem a sua participação para que tudo caminhe conforme o esperado e as metas do programa sejam alcançadas com êxito. Nesse contexto, a figura do professor é fundamental no processo educacional.

Para Belloni (2008), na EAD o papel docente divide-se para realizar diferentes funções, sendo essas a realização do curso e elaboração dos materiais, o planejamento e a distribuição organizada dos materiais da administração acadêmica e, ainda, o acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem, uma prática conhecida como tutoria e desenvolvida por um tutor.

Ao atuar como tutor, o sujeito pode participar, ativamente, da prática pedagógica, desenvolvendo atividades, que contribuam com o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2007).

O Tutor tem grande importância no processo educacional de cursos superiores a distância, pois sua atuação contribui para a manutenção dos alunos durante o andamento dos cursos e ainda oferece diversos benefícios para a formação profissional. Assim, por atuar na promoção de ideias e estimular a liderança junto aos estudantes, o tutor favorece o trabalho em equipe, característica de valor para a área da saúde (BELLONI, 2008; UFSC, 2012a).

Em um curso de educação a distância, o tutor assume ainda a responsabilidade de mediar e acompanhar o aluno, oferecendo suporte, adequado em relação aos conteúdos ministrados. Assim, o esclarecimento de dúvidas é uma das atribuições de destaque, porém compete a ele, também, a promoção de espaços de construção coletiva e a seleção dos materiais de apoio para os conteúdos estudados (BRASIL, 2007).

Por estar em constante contato com o aluno, o tutor torna-se o principal elo entre ele e a instituição, pois participa, ativamente, no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Desta maneira, é possível compreender que a atividade de tutoria não se baseia apenas na transmissão de conhecimento, é necessário que além do domínio dos conteúdos e dos meios técnicos, o tutor, também, tenha aportes didático-pedagógicos, voltados para o desenvolvimento das atividades do papel em questão (CAVALCANTE FILHO; SALES; ALVEZ, 2012).

Assim, o tutor, no desenvolvimento de suas atividades ultrapassa o limite de orientar e, simplesmente, acompanhar seus alunos, pois ele elucida dúvidas, acompanha o processo de aprendizagem, corrige trabalhos, fornecendo um retorno quanto ao desempenho dos alunos e, ainda, participa da avaliação (IVASHITA; COELHO, 2009). Por esses aspectos pode-se dizer que um bom tutor pode atuar como um bom docente. O bom docente estimula a reflexão por meio de diferentes atividades, apoiando o processo resolutivo destas, recomenda referências alternativas para auxiliar os estudos, está aberto a fornecer explicações e atua como facilitador no processo de compreensão. Essas atitudes configuram uma postura que apoia, guia e orienta os alunos, consistindo em uma forma de ensinar presente na prática tutorial (LITWIN, 2001).

Para Belloni (2008) e Mill et al (2008) a função docente do tutor é clara, porém há uma divergência de denominações, quanto ao uso da terminologia “professor” no âmbito da educação a distância. Esse aspecto poderá ser observado em outros estudos, como o de Laguardia e Casanova (2010) que traz a característica docente ao papel do tutor e assim como Belloni (2008), utiliza-se da denominação professor-tutor ao discorrer sobre a mediação pedagógica, realizada por esse ator no contexto a distância. Essas diferenças serão relativizadas, priorizando o contexto geral das colocações sobre os tutores e suas responsabilidades trazidas pelos diferentes autores.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assinala, que durante a formação de mestres e doutores dois aspectos devem ser contemplados, o desenvolvimento científico-tecnológico e o preparo para a docência. O primeiro tem destaque e é priorizado pelos programas de pós-graduação, porém atividades, que desenvolvam habilidades para a prática docente, têm sido estimuladas, dentre essas, destaca-se o estágio supervisionado em docência, que passou a incorporar o estatuto da CAPES no ano de 1999 (PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007).

Diante do citado anteriormente, o desenvolvimento de atividades, que oportunizem ao pós-graduando vivenciar a prática do ensino, como planejar ações educativas com criatividade, executá-las e, ainda, avaliar as estratégias, aplicadas, durante o processo de ensino-aprendizagem deve ser estimulado, a fim de motivá-los a participar, ativamente, no aprimoramento de sua formação para a docência (PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007).

A educação a distância é uma modalidade tecnológica e inovadora, a qual vem sendo, intensamente, utilizada nos cursos de atualização, graduação e pós-graduação em Enfermagem no Brasil e no mundo, como explanado anteriormente. Nesse contexto, torna-se necessário saber, se durante a formação *stricto sensu* em Enfermagem, o desenvolvimento de atividades, que aproximam o pós-graduando dessa nova modalidade de ensino, neste caso a prática tutorial, contribui para a formação de mestres e doutores em Enfermagem. Ressalta-se, ainda, que apesar de diversos artigos apresentarem o tutor como objeto de estudo, como pode ser observado nas pesquisas de Cavalcante Filho, Sales e Alves (2012), Sarmet e Abrahão (2007) e Torres (2007), evidencia-se a ausência de estudos, que retratam as contribuições da prática tutorial na formação docente em enfermagem.

Diante da complexidade do tema, surgiram os seguintes questionamentos: Qual é o papel do tutor na EAD? A atividade de tutoria pode contribuir na formação *stricto sensu* de enfermeiros?

Assim, a temática do presente estudo está pautada no interesse da pesquisadora a respeito das contribuições da atividade de tutoria na formação do enfermeiro estudante de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de conhecer as atividades, realizadas nesse processo, as principais contribuições, que essa experiência, oportuniza e, ainda, quais estratégias didático-pedagógicas são utilizadas para a mediação do processo de ensino-aprendizagem por meio das diferentes tecnologias de comunicação e informação.

Ainda, como fonte estimuladora do interesse na pesquisa, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a oferecer em 2012, após experiências de êxito da UNA-SUS na instituição e como forma de promover a qualificação do cuidado em saúde, um curso de especialização *lato sensu* a distância para enfermeiros em “Linhas de cuidado em Enfermagem”, com áreas temáticas em Saúde Materna, Neonatal e do Lactente; Atenção Psicossocial; Urgência e Emergência e ainda Doenças Crônicas Não Transmissíveis. Nesse curso, a prática

tutorial é desenvolvida, exclusivamente, por enfermeiros, que estão cursando pós-graduação *stricto sensu* na UFSC ou, ainda, enfermeiros atuantes no Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago anexo a universidade (UFSC, 2012c). Este contexto proporciona um cenário oportuno para o desenvolvimento da presente proposta de pesquisa, tendo em vista que a sua realização implicará subsídios, que poderão vir a ser úteis para a melhoria da qualidade na formação de mestres e doutores.

Convém destacar que o estudo está associado à participação da pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), o qual trabalha com linhas de pesquisa relacionada ao tema em questão.

Por fim, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: *Como a atividade de tutoria em um curso na modalidade EAD contribui para a formação do enfermeiro pós-graduando?*

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como a atividade de tutoria de um curso de especialização *lato sensu*, na modalidade de educação a distância, contribui para a formação de enfermeiros tutores e estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as atividades desenvolvidas pelo tutor na EAD;
- Identificar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das atividades de tutoria;
- Identificar as aprendizagens adquiridas, que contribuem para a formação *stricto sensu*.

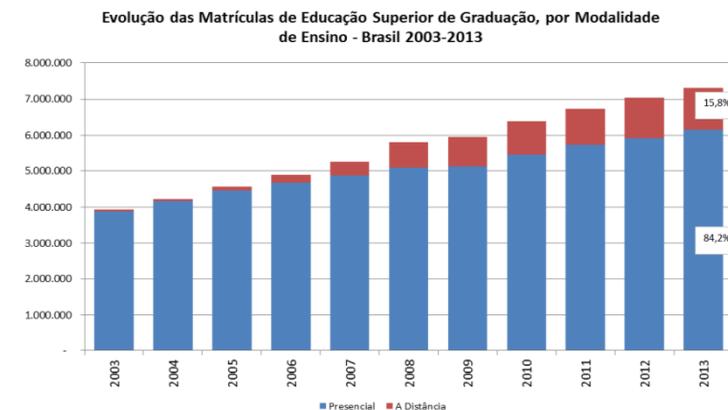
3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância tem-se mostrado uma modalidade educacional, que evolui a cada dia para atender às exigências da nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2008). Sua característica de maior destaque é a flexibilidade temporal e espacial, que permite estabelecer propostas educacionais organizadas e adequadas à realidade de pessoas, que desejam continuar estudando, mesmo na existência de outras demandas. Nesse contexto, pode-se enfatizar que a EAD cada vez mais vem sendo utilizada na educação de pessoas excluídas da educação tradicional, principalmente, do ensino superior, adultos, com responsabilidades profissionais e familiares (STAHLER; FLEITH, 2010).

De acordo com os dados do Censo de Educação Superior 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui cerca de 1,2 mil cursos a distância. Destaca-se, ainda, que o número de matrículas em cursos dessa modalidade de ensino representa pouco mais de 15% das matrículas de graduação, o gráfico abaixo demonstra essa evolução ao longo dos últimos dez anos (INEP, 2014).

Gráfico 1- Evolução das Matrículas de Educação Superior de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil 2003-2013



Fonte: INEP, 2014

Essa modalidade educacional pode ter sua definição construída a partir de suas principais características (BELLONI, 2008). Elas são analisadas frente às semelhanças e às diferenças com o ensino presencial. Dentre as de maior destaque estão a distância física entre professor e aluno; a ruptura temporal do processo de educação; a mediação por recursos tecnológicos; flexibilidade na estruturação dos conteúdos e uso de tecnologias; estímulo a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem e ainda; uma organização e administração diferenciada para atender às necessidades, exigidas pelo modelo (BELLONI, 2008; LITWIN; 2001; SARMET; ABRAHÃO, 2007).

A crescente oferta de cursos na modalidade EAD pode ser associada a uma ação institucional isolada ou até mesmo governamental para atender àquilo que consideram necessidades, elas podem estar de acordo com Moore e Kearsley (2008):

- 1) Aumentar o acesso a oportunidades de aprendizado e treinamento;
- 2) Proporcionar oportunidades de atualização e aprimoramento;
- 3) Reduzir custos de recursos educacionais;
- 4) Oferecer apoio e qualidade às estruturas educacionais existentes;
- 5) Melhorar a capacitação do sistema educacional;
- 6) Equiparar desigualdades entre grupos etários diversificados;
- 7) Direcionar ações educacionais para públicos-alvo específicos;
- 8) Proporcionar treinamento emergencial para grupos-alvo importantes;
- 9) Oferecer subsídios para a educação em novas áreas do conhecimento;
- 10) Possibilitar a conciliação de educação com trabalho e vida familiar;
- 11) Agregar uma dimensão internacional à experiência educacional;
- 12) Ofertar informação de qualidade em menor espaço de tempo.

Os elementos citados, anteriormente, não retratam todas as necessidades, porém mostram algumas razões, que justificam o maior

interesse na educação a distância nos últimos anos e o desenvolvimento de tecnologias na área (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A EAD não é uma modalidade de ensino tão recente quanto algumas pessoas acreditam, em seu contexto histórico percebe-se que com o passar dos anos houve uma evolução ao longo de diferentes gerações. A primeira geração ocorreu quando o principal meio de comunicação era o texto e o estudo e as instruções ocorriam por correspondência. A segunda geração trouxe o ensino pela difusão do rádio e da televisão, proporcionando ao aluno a distância as dimensões oral e visual durante a apresentação de informações. A terceira geração destacou a criação das universidades abertas, que passaram a associar os recursos de áudio e vídeo com a correspondência e, ainda, viabilizavam a orientação face a face. Na década de 80, a quarta geração passou a utilizar a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando, pela primeira vez, um contato em tempo real a distância entre alunos e professores. A quinta geração, esta a mais recente, caracteriza-se pelo uso da internet, que possibilita a convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Em cada uma das fases destacadas da EAD, percebe-se uma evolução na tecnologia de comunicação e informação utilizada. A primeira geração, conhecida, também, como EAD por correspondência, teve início em 1728, com as aulas por correspondência de Caleb Philips Gazette em Boston, nos Estados Unidos. Nos anos, seguintes, tem-se o registro das primeiras iniciativas de EAD por correspondência na Europa nas universidades de Oxford e Cambridge na Inglaterra (LITTO; FORMIGA, 2009; RIGO, 2010). Entretanto, para os autores Moore e Kearsley (2008) essa etapa teve início apenas em 1840 na Inglaterra, com um curso de taquígrafia, seguido pela iniciativa de Charles Toussaint e o alemão Gustav Langescheidt no ensino de línguas por correspondência. Destaca-se, ainda, nesse período, a ação de Anna Eliot Ticknor ao criar a Society to Encourage Studies at Home, que possibilitou o acesso à educação para mulheres, que não poderiam sair de casa, recebendo materiais de estudo em suas residências.

No Brasil, têm-se relatos de cursos profissionalizantes por correspondência por volta de 1900. Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro, um dos pioneiros do ensino a distância no país, que está em funcionamento até os dias atuais e oferece cursos na modalidade a distância (LITTO; FORMIGA, 2009).

A segunda geração da EAD caracteriza-se pelo uso do rádio e da televisão. Em 1925, houve na State University of Iowa oferecia os primeiros créditos por meio do rádio e, a partir de 1939, a televisão passou a fazer parte desse contexto. O uso das transmissões de rádio não prosperou, sendo um dos motivos da falta de professores preparados para a utilização desse novo sistema. A televisão ganhou destaque no cenário da EAD após a segunda guerra mundial, pois, a partir desse momento histórico, existiu maior desenvolvimento do setor, com a possibilidade de um maior número de canais e frequências para as transmissões (MOORE; KEARSLEY, 2008). No Brasil, em 1978 a fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta lançaram o “Telecurso 2º Grau” e, em 1981, o “Telecurso 1º Grau”, com o objetivo de contribuir na formação de pessoas, que não haviam cursado o ensino fundamental e médio (RIGO, 2010).

A quarta geração foi marcada pela criação das universidades abertas e da invenção do método sistêmico no final da década de 1960. Em 1964, na University of Wisconsin é implantado o Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – Articulated Instructional Media Project), com a finalidade de articular diferentes tecnologias de comunicação (correspondência, transmissão por rádio e televisão, conferências por telefone, entre outras) para oferecer um curso de qualidade e com valor reduzido para os alunos não-universitários. Em 1969, ainda inclusa na quarta geração, temos a Universidade Aberta, uma ação do governo britânico para que a população adulta tivesse acesso ao ensino superior, que deu origem a primeira universidade nacional de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008).

As tecnologias de teleconferência e audioconferência deram início à quarta geração da EAD e surgiram nos anos de 1980 nos Estados Unidos. O primeiro sistema relevante de audioconferência educacional surgiu na University of Wisconsin, proporcionando formação continuada para profissionais de medicina e tendo como destaque a interação entre professores e alunos, que, até então, não era possível com a mesma intensidade ao se utilizar a correspondência, o rádio e até mesmo a televisão (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A quinta geração da EAD iniciou com o aparecimento dos computadores interconectados pela internet, sendo caracterizada pelo uso das redes digitais de comunicação, realidade presente a partir dos anos de 1960 e que perdura até o momento. Com a intensificação do uso dessas tecnologias, observa-se, a partir dos anos 90, que algumas universidades

já ofereciam cursos de graduação completos via internet (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A integração das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação proporciona a ampliação de um processo educacional inovador, como pode ser compreendida a EAD. Apesar de seus benefícios, os aparatos tecnológicos devem ser utilizados como ferramentas pedagógicas e objetos de estudo, pois não se tratam de fins educacionais, mas de técnicas utilizadas para mediar o processo de aprendizagem (BELLONI, 2008).

Os diferentes tipos de mídia permitem que as atividades de ensino e aprendizagem ocorram de forma síncrona ou assíncrona, oferecendo ao estudante maior flexibilidade, que pode adequar seus horários de estudo de acordo com a sua disponibilidade. Essa característica dá maior centralidade ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois ao gerenciar seus estudos de acordo com suas necessidades e interesses, o aluno torna-se corresponsável pelo seu aprendizado (BELLONI, 2008; STAHLER; FLEITH, 2010).

O formato da maioria dos cursos a distância coloca o aluno na posição de protagonista. Condição que exige o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. É necessário que o aluno esteja habituado ao planejamento e tenha visão de futuro, seja pró-ativo, comprometido, responsável, disciplinado e perseverante. Outro aspecto importante é a capacidade de visualizar suas necessidades de estudo, além da iniciativa e da reflexão sobre a própria aprendizagem (STAHLER; FLEITH, 2010).

Para o desenvolvimento de uma postura autônoma o aluno deve ser incentivado a estudar e pesquisar, independente das obrigações curriculares do curso em que está inserido. A comunicação entre os alunos, também, deve ser estimulada, a fim de consolidar a aprendizagem por meio das atividades em grupo ou individuais. Com um ambiente de incentivo e apoio, assumindo uma postura responsável por seus estudos, gerenciando o tempo e tendo consciência de suas dificuldades, o aluno pode deixar de ser aquele a quem se ensina e passa a ser um sujeito que aprende a aprender (STAHLER; FLEITH, 2010).

O aluno inserido em um curso na modalidade a distância deve desenvolver habilidades de pensar e agir, independente da determinação de outra pessoa; perceber as suas necessidades de aprendizagem; ter iniciativa; ser capaz de avaliar as vantagens e desvantagens dos caminhos

de aprendizagem definidos e contribuir para a criação de uma cultura de comunicação digital (TORRES, 2007).

Apesar das diferentes possibilidades de organização oferecidas pela EAD, as instituições, que oferecem cursos nessa modalidade devem prezar, primeiramente, pelo que se compreende por “educação”, deixando, para depois, o modo de organização, no caso “a distância”. Mesmo com as características diferenciadas, linguagem e formatos próprios, tendo como exigências administração, desenho, logística, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, esses aspectos só ganham relevância diante de um processo educativo permeado por discussões de cunho político e pedagógico (BRASIL, 2007).

Assim, mesmo havendo diferenças da educação tradicional, sendo esta, baseada em uma relação presencial entre professores e alunos, além de outros aspectos, a EAD deve conservar todas as características de uma educação de qualidade. Dessa forma, é possível preservar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, emocionais, profissionais e éticas ao aluno. Os conteúdos, relacionados ao curso oferecido na modalidade EAD, não devem sofrer redução na grade curricular, garantindo uma formação adequada e qualificada. Ainda nessa perspectiva, seus valores devem promover aos seus estudantes oportunidades de interação, de conhecer diferentes culturas e de se tornarem protagonistas na construção do seu conhecimento (BRASIL, 2002).

3.2 O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As instituições, que oferecem cursos na modalidade a distância, utilizam-se de denominações diferenciadas para identificar as funções dos responsáveis pelo planejamento, execução e implementação de ações direcionadas ao atendimento dos estudantes. Percebe-se uma complexidade nesse processo, pois há uma divisão de tempo e espaço, que dificulta a identificação do professor, por exemplo, pois suas funções podem ser exercidas de maneira cumulativa ou por diferentes agentes do processo (SARTORI; ROESLER, 2005; BELLONI, 2008; CAVALCANTE FILHO; SALES; ALVES, 2010).

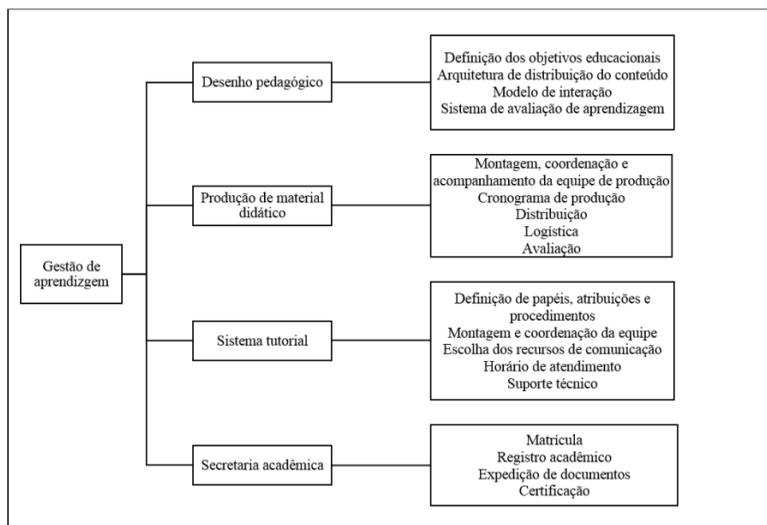
Belloni (2008) agrupa as referidas funções em três grandes grupos, o primeiro responsabiliza-se pela criação e realização do curso e dos materiais; o segundo garante o planejamento e a organização da distribuição de materiais, responsabilizando-se, ainda, pela administração

acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro grupo é responsável por acompanhar o aluno durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

Para Sartori e Roesler (2005), essas funções podem ser desenvolvidas por até cinco agentes com funções específicas, sendo eles: o coordenador de curso, responsável pela gestão pedagógica e acadêmica do curso; o autor de material didático, responsável pela elaboração dos materiais, definição dos objetivos de aprendizagem e proposição de atividades de avaliação; o professor, que deve acompanhar o desenvolvimento da disciplina sob sua responsabilidade, indicar materiais de apoio e leituras complementares e orientar os tutores; o tutor, responsável pelo contato direto com o aluno; e o monitor, que atua no suporte técnico informático e auxilia os agentes do processo de ensino-aprendizagem no alcance dos objetivos traçados.

Essas funções estão diretamente ligadas à gestão de aprendizagem de acordo com Sartori e Roesler (2005) e englobam todos os aspectos relacionados ao desenho pedagógico do curso, ao sistema tutorial e à produção do material didático, podendo ser visualizadas na figura 1.

Figura 1- Gestão de aprendizagem em curso superior a distância



Fonte: SARTORI; ROESLER, 2005

A partir dessa divisão de trabalho, faz-se necessário lembrar que as competências para o desempenho de cada uma dessas funções contrastam com a formação que os profissionais da educação recebem, pois vivenciamos uma cultura de presença no ensino e no contexto da EAD é preciso criar uma nova forma de pensar e elaborar o processo de aprendizagem. Dessa maneira, a formação de profissionais que atuem nessa modalidade de ensino deve estar embasada em um novo paradigma de educação, ampliando o foco da formação para além do ensino presencial e agregando o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) durante o processo (CAVALCANTE FILHO; SALES; ALVES, 2010).

Independente da forma como as funções são divididas ou denominadas pelos autores, o foco dessa revisão trata-se do tutor, figura que vem despertando discussões acerca de seu papel. Maggio (2001, p. 91) traz alguns questionamentos nesse sentido:

O trabalho em programas de educação a distância permitiu-nos e permite-nos identificar algumas questões em torno das quais, permanentemente, colocam-se dúvidas e interrogações. O tutor – seu papel, suas funções, as tarefas que tem de realizar, as responsabilidades que assume – é um desses pontos-chave nos quais costumam aparecer mais perguntas que respostas. O que significa ser tutor? Quais são os alcances da tarefa? Qual a especificidade do seu papel? Quem é reconhecido como bom tutor? Como se forma um tutor? Como se avalia o seu trabalho? O tutor é imprescindível na modalidade a distância?

Essas indagações possibilitam uma reflexão ampliada acerca das funções tutoriais na EAD. Outros autores, também, fomentam essas discussões, tendo em vista as opiniões que emitem quanto ao tutor, suas funções e características (MAGGIO, 2001; BELLONI, 2008; MILL et al, 2008; LAGUARDIA; CASANOVA, 2010; STAHLER; FLEITH, 2010; STAHLER; FLEITH, 2010).

Belloni (2008) traz o tutor como um dos desdobramentos da função docente na EAD. Ele é retratado como um professor, responsável por orientar os alunos frente aos estudos necessários para o desenvolvimento

da disciplina sob sua responsabilidade. Além disso, ele deve esclarecer as dúvidas referente aos conteúdos ministrados e participar das atividades de avaliação.

Para Mill et al (2008), o tutor virtual ou tutor a distância é responsável por acompanhar os estudantes, virtualmente, por meio das tecnologias de informação e comunicação, sendo considerado um elemento-chave no processo de ensino e aprendizagem por atuar orientando, provocando e estimulando o estudante a assumir seu protagonismo na construção do seu conhecimento.

Em perspectivas mais tradicionais da educação a distância, o tutor era responsável por guiar, orientar e apoiar a aprendizagem, mas não ensinava. Porém, percebe-se uma grande diferença dessa concepção diante das perspectivas pedagógicas mais atuais, alicerçadas em pesquisas na área didática, onde é atribuída ao tutor a função docente e esse deve criar propostas de atividades para a reflexão, apoiar sua resolução, sugerir fontes alternativas de informação, oferecer explicações e favorecer os processos de compreensão, ações, que configuram o seu papel ao ensinar (MAGGIO, 2001).

Além das funções, anteriormente citadas, o tutor assume ainda os seguintes papéis: orientador da aprendizagem, estimulando a reflexão e a troca de experiências; incentivador do trabalho cooperativo; facilitador da interação do aluno com as ferramentas de aprendizagem e fontes de informação e; fomentador da relação e comunicação interpessoal dos participantes do processo (STAHLER; FLEITH, 2010).

No processo de mediação pedagógica, o professor-tutor estimula o aluno a assumir determinado protagonismo no processo de aprendizagem, desafiando-o e motivando-o na busca de respostas adequadas para as atividades propostas. Assim, é esperado desse profissional o uso de métodos educativos diferenciados, habilidades de questionamento, de pesquisa e de escrita, o conhecimento do contexto de trabalho dos participantes, a exposição das ideias de forma clara e objetiva e o estabelecimento de um clima de interação apropriado. No âmbito pessoal, estariam relacionadas como competências necessárias ao tutor o desejo de ensinar e o respeito pelo aluno, este sustentado por meio de uma comunicação efetiva e, ainda, por ações motivadoras. Essas características apresentam o tutor como parceiro dos alunos, que consegue identificar representações de pensamento, compartilha informações relevantes, instiga a busca por diversas fontes de estudo e pesquisa,

provoca reflexões acerca das ações executadas e suas implicações (LAGUARDIA; CASANOVA, 2010).

O estudo de Tecchio et al (2010, p. 6 - 7) apresenta as atividades de responsabilidade do tutor de maneira ampliada, com elementos claros e práticos, que favorecem a visualização do cargo por meio de exemplos e representações de ações típicas da prática tutorial, além de algumas de suas competências:

- 1) Conhecer os fundamentos, estruturas, possibilidades e metodologia da educação a distância;
- 2) Participar de atividades de formação e promover estudos sobre educação a distância, com o intuito de manter-se constantemente atualizado;
- 3) Informar o aluno sobre os diversos aspectos que compõem o sistema de educação a distância, possibilitando a integração e a identificação do aluno com o mesmo;
- 4) Familiarizar o aluno com a metodologia, as ferramentas e os materiais dispostos para o estudo;
- 5) Conhecer e operacionalizar o ambiente virtual de ensino e aprendizagem;
- 6) Informar aos alunos os objetivos e conteúdos do curso ou da matéria, destacando a relevância dos mesmos;
- 7) Auxiliar os alunos na realização das atividades, responder a dúvidas, seja através de *e-mail*, *Chat* ou telefone;
- 8) Fazer avaliação das atividades, realizadas pelos alunos e fornecer *feedback* das mesmas;
- 9) Estar com as atividades burocráticas em dia, (correção de provas, atividades de aprendizagem, entre outras);
- 10) Manter contato com professores e demais envolvidos com o processo de educação a distância;
- 11) Conhecer e avaliar os materiais de estudo, possibilitando a melhoria dos mesmos;
- 12) Conhecer os alunos, entendendo as diferenças individuais como

- condicionantes do ritmo de aprendizagem;
- 13) Estimular a interação entre os alunos, favorecendo a comunicação entre os mesmos, sugerindo a organização de círculos de estudo;
 - 14) Apontar falhas no sistema de tutoria;
 - 15) Sugerir melhorias no sistema de educação a distância, seja por observação de falhas ou mediante críticas feitas pelos alunos;
 - 16) Motivar e estimular o aluno, em torno dos objetivos traçados, fomentando um sentimento de autorresponsabilidade, proporcionando a permanência do aluno no curso;
 - 17) Controlar a participação dos estudantes, mediante monitoramento no ambiente virtual de ensino-aprendizagem;
 - 18) Detectar com antecedência as possíveis dificuldades e problemas de aprendizagem, que poderão surgir, possibilitando a busca de soluções;
 - 19) Comunicar-se, pessoalmente, com o aluno, a fim de criar uma relação compreensiva entre ambos;
 - 20) Incentivar o uso de bibliotecas, a busca de material de apoio, estimulando a pesquisa, e outras formas de trabalho intelectual;
 - 21) Oferecer vias de contato entre aluno e instituição, animando e orientando o aluno nas possíveis dificuldades;
 - 22) Tirar dúvidas quanto a informações relacionadas ao curso em questão; e
 - 23) Reforçar os materiais de estudo, enviando aos alunos matérias complementares, que preencham possíveis lacunas do livro texto.

Essas atividades envolvem certa complexidade, pois exigem diferentes ações e posturas por parte do tutor. Assim, é necessário que o tutor esteja acessível para o bom desenvolvimento das relações

constituídas ao longo desse processo, de maneira a abordar os estudantes com maior profundidade (KEMPFER, 2011).

Neste sentido, o perfil do tutor de um curso a distância requer algumas características específicas e que vão além do domínio de conteúdos e das ferramentas técnicas. Essas se referem ao relacionamento interpessoal, capacidade de comunicação individual e coletiva, percepção de educação de cada sujeito e, ainda, capacidade de estabelecer relações de afetividade e empatia a distância. Portanto, é imprescindível o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal, a fim de valorizar o processo de formação por meio de uma relação dialógica durante a aprendizagem (CAVALCANTE FILHO; SALES; ALVES, 2010).

Dessa forma, ressalta-se que o tutor deve ter o apoio de diferentes ferramentas pedagógicas, a fim de propiciar a interação do estudante com os diferentes objetos de estudo/conhecimento, tornando-o protagonista em seu processo de aprendizagem. Ao atuar como facilitador do processo, o tutor apresenta ao aluno possibilidades de novos caminhos (STAHLER; FLEITH, 2010).

A prática tutorial a distância, por ser realizada em um contexto diferenciado, implica a formação do professor tutor como um fator relevante para o êxito do ensino nessa modalidade. As práticas do ensino presencial não devem ser reproduzidas em ambientes de EAD, o professor tutor deve estar consciente de que deve mediar a relação entre o estudante e o conhecimento e, ainda, entre o estudante e a instituição. Assim, pode-se questionar quais os elementos devem constar na formação do professor tutor, para que ele desempenhe, adequadamente, suas atribuições (TORRES, 2007).

De acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, é fundamental que as instituições desenvolvam planos de capacitação aos responsáveis pelas ações tutoriais. Esse documento ressalta a necessidade de contemplar no mínimo três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EAD e no modelo de tutoria (BRASIL, 2007).

Belloni (2008) traz três dimensões importantes para a formação e atualização de professores, além de contribuírem para o desenvolvimento de propostas educativas para o presente e futuro na EAD e para a compreensão de aspectos teóricos sobre a prática pedagógica: **Dimensão Pedagógica:** abrange as atividades tutoriais, de orientação e aconselhamento, inclui, ainda, o domínio de campos característicos da

pedagogia como os processos de aprendizagem, teorias construtivistas e metodologias ativas, com o intuito de desenvolver capacidades de pesquisa e aprendizagem autônoma, experiência necessária ao professor para que ele possa desenvolver, posteriormente, com seus alunos.

Dimensão Tecnológica: relacionada ao uso da tecnologia para aspectos educacionais como a avaliação e seleção de materiais, produção de materiais e elaboração de estratégias de uso dos materiais. **Dimensão didática:** Referente à formação específica do professor em determinada área de conhecimento e a necessidade de atualização constante no campo em questão.

Mesmo diante desses aspectos, a formação para atuar nessa modalidade de ensino, ainda, é considerada incipiente, pois durante os processos de formação não há instrumentalização profissional específica para atuar na modalidade a distância. É necessário maior interesse das instituições de ensino, além de maiores incentivos e pesquisas, voltadas para essa área, pois o ambiente virtual de aprendizagem necessita de características diferenciadas e não apenas uma familiaridade com o processo tradicional de ensino. Suas funções não se restringem à simples transmissão de conteúdos e conhecimentos, exercer essa prática requer, além do domínio dos meios técnicos e de conteúdos, aportes pedagógicos específicos, que possam contribuir para o desenvolvimento dos estudantes no âmbito pessoal, acadêmico e profissional (KEMPFER, 2011; CAVALCANTE FILHO; SALES; ALVES, 2010).

Deve-se destacar, também, que o preparo do tutor irá refletir no bom desenvolvimento do curso oferecido, pois ao estar em contato constante com os estudantes e os materiais didáticos ele pode avaliar o curso de forma contínua, detectando os aspectos, que podem ser melhorados e contribuindo para a elevar os níveis de qualidade (SARTORI; ROESLER, 2005).

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Por se tratar de um estudo, que envolve a formação e o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação a distância, optou-se por utilizar como referencial teórico os pressupostos de Paulo Freire. Este traz grandes contribuições à educação, sua pedagogia libertadora tem como princípios uma educação estimuladora da curiosidade e do pensamento crítico, propiciando o desenvolvimento de sujeitos com uma postura transformadora da realidade, além de apresentar a educação e a aprendizagem como um processo dialógico entre educadores e educandos.

4.1 VIDA E OBRA DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Freire nasceu em Setembro de 1921, na cidade de Recife, região nordeste do Brasil. Ainda criança, presenciou a pobreza e experienciou a fome. Durante a infância, viu a família passar por dificuldades financeiras em virtude da crise econômica de 1929, trazendo uma realidade até então desconhecida e obrigando a realização de transformações significativas na rotina familiar, como a mudança de cidade. (BARRETO, 1998; GADOTTI, 2003a).

Ao presenciar a difícil realidade de um povo obrigado a viver com injustiças, sendo oprimido e submisso frente a situações desfavoráveis, passou a refletir, desenvolvendo idéias, que constituem o eixo fundamental de seus pressupostos, no qual o homem é responsável pela transformação da sua realidade. Suas reflexões foram além, e Freire passou a se perguntar de que forma poderia ajudar os homens a tomar consciência dos fatos e da vida que levavam (BARRETO, 1998; GADOTTI, 2003a).

Embora tenha passado por muitas privações, aos quinze anos prestou exame para admissão no ginásio e, sete anos depois, ingressou na Faculdade de Direito no Recife, mas, por opção pessoal, acabou não exercendo a profissão. Antes de terminar o curso, universitário casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, uma educadora, com quem teve cinco filhos. Iniciou, também, estudos na área da Filosofia e Psicologia da Linguagem, nesse período acabou tornando-se professor de português no Colégio Oswaldo Cruz, engajando-se na formação de jovens e adultos trabalhadores, seu interesse desde a adolescência (GADOTTI, 2003a; FREIRE, 2011).

Em 1947, tornou-se diretor do setor de Educação e Cultura do recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, atuando até o ano de 1957. Este período proporcionou a Paulo Freire maior contato com a educação de adultos/trabalhadores. Já em 1959, obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”, a qual propiciou a nomeação para ser professor efetivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Em 1962, na mesma instituição, recebeu o título de Livre-docente. Em seguida, assumiu diversos cargos públicos no Estado de Pernambuco, nas áreas de Ciências Sociais e Educação, até que, em 1963, no governo de João Goulart, passou a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (FREIRE, 1996).

A educação, para Freire (2014a, 2011, 2014b), é considerada um ato político, necessitando de uma compreensão ampliada e que ultrapasse os preceitos pedagógicos, técnicos e didáticos presentes no ato de educar. Essa opinião caracteriza o pensamento freiriano, que, nas suas reflexões e práxis educativa, preocupava-se com um processo educativo abrangente e capaz de dar ao homem subsídios para tornar-se um agente transformador da realidade.

Paulo Freire, ainda, engajou-se em movimentos de educação popular no início dos anos 60. Foi o primeiro a sistematizar um método para educar/alfabetizar adultos, esse se fundamentando nas ciências da educação e, ainda, nas ciências sociais, sendo influenciado pelo marxismo, pelo existencialismo e pela fenomenologia. O chamado Círculo de Cultura provocou grandes mudanças, pois o diálogo ganhou espaço em meio às tradicionais aulas expositivas. O professor deixou a postura tradicional de orador e tornou-se coordenador de debates. O aluno passivo assumiu um caráter mais participativo. Os conteúdos idealizadores deram lugar aos temas geradores, promovendo a discussão crítica e criativa da realidade. O simples treinamento de pessoas para atuarem de acordo com as exigências sociais deram espaço para a formação de agentes de mudança (GADOTTI, 1998; 2001; 2003b; 2007).

Em 1964, com o Golpe Militar, foi perseguido e preso. Procurou asilo na embaixada boliviana e, no mesmo ano, seguiu para a Bolívia. Esse país, logo após sua chegada, sofreu um Golpe de Estado, levando Paulo Freire e sua família ao Chile. Viveu em Santiago por cinco anos, nesse período trabalhou no Ministério da Educação e como consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), começando uma nova fase em sua vida e obra. Em 1968, escreveu sua obra de maior destaque, conhecida mundialmente,

“Pedagogia do Oprimido”. Livro, publicado em 1970, que trouxe ideias e conceitos inovadores sobre a relação educador-educando e foi traduzido em mais de 20 (vinte) idiomas (GADOTTI, 2001; 2003b; 2007).

Ao longo de sua vida, escreveu diversos livros, esses traduzidos para outras línguas. Nos anos 1969 e 1970, mudou-se para os Estados Unidos para lecionar como professor convidado na Universidade de Harvard. Em seguida, mudou-se para a Suíça, já em Genebra, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal de Igrejas. Além da Suíça, Freire viajou nesta função pela Ásia, África, Oceania e América, auxiliando o processo de estruturação dos planos de educação nesses continentes. No ano de 1979, vem ao Brasil sob o clima de anistia, mas, apenas em 1980, retorna, definitivamente, ao país, tornando-se, em seguida, professor da Universidade Estadual de Campinas, onde lecionou até o final do ano letivo de 1990 (FREIRE, 2011; GADOTTI, 2003a).

Em 1986, sua primeira esposa vem a falecer, após um período de luto e sofrimento, Freire casa-se novamente em 1988, com Ana Maria Araújo Freire. Em 1989, é empossado como Secretário da Educação do Município de São Paulo, porém se afasta do cargo, em 1991, devido ao convite da Universidade de São Paulo para realizar um trabalho, ministrando palestras, gravando vídeos e discutindo os projetos da Universidade em questão. Durante esse período, voltou a escrever e, também, à docência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No ano de 1997, devido a um infarto fulminante, Freire vem a falecer (FREIRE, 2011; GADOTTI, 2001; 2003a; 2007).

4. 2 ALGUNS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE

Paulo Freire propôs uma pedagogia libertadora, avessa ao modelo tradicional e suas concepções bancárias, impulsionando a construção de uma cultura para libertação. O modelo bancário, de encontro às suas ideias, tem como principal característica um ensino hierarquizado e unidirecional, no qual o professor é o único detentor do saber e deve transmitir seus conhecimentos ao aluno (FREIRE, 2014a).

A transformação social, a conscientização, a educação política e problematizadora e o diálogo são os principais aspectos da pedagogia crítica proposta por Freire. Esses são determinantes para um processo educativo, que busca conhecer as relações sociais de opressão, desenvolver habilidades, que possam emancipar o sujeito de forma

política e social, desenvolver autonomia, estimular o processo de conscientização crítico-reflexiva, e a transformação social e a libertação (FREIRE, 2014a).

Freire tinha uma visão dialética da educação, idealizando-a como um processo permanente, dinâmico, inacabado e inconcluso, visto a inexistência do saber ou da ignorância absolutos. A educação, permeada pelo amor e pela esperança, colocada como um ato político, de conhecimento e conscientização, deve proporcionar uma visão ontológica do homem, obrigando-o a refletir sobre sua essência como ser e sua natureza. Assim, seu processo de desalienação inicia-se com a conscientização de seus limites ou com a apreensão crítica de sua realidade alienante. Nesse interim, ele nos lembra que apenas um método que destaque a ação-reflexão-ação, o diálogo, o pensar certo e não apenas a transmissão vertical de informações e conhecimento proporcionará uma educação libertadora e que reforçará a transformação (FREIRE, 2007; 2011; 2014a).

O diálogo é a principal ferramenta pedagógica de uma educação conscientizadora, visando à liberdade como alternativa na construção do ser. Ocorre no encontro de sujeitos com pensamento crítico, por meio de uma relação horizontal, em que cada um preserva a sua identidade dialógica, permitindo que um possa crescer com o outro. Assim, uma educação constituída no diálogo e pautada na dialogicidade ocorre por meio de uma relação de humildade e solidariedade, proporcionando a horizontalidade e a confiança entre os envolvidos (FREIRE, 2014a).

Em meio a esse processo dialógico, educando e educador aprendem mutuamente. Dessa forma, o educador não é mais aquele que apenas educa, ele é, também, educado durante a educação do aluno (FREIRE, 2014a). Conforme Freire (2011, p.26) “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber, ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

No processo de ensino-aprendizagem, o educador deve instigar o educando a ir além, superar seus conhecimentos e estimular o desenvolvimento da conscientização crítica. Sendo assim, é possível que ele compreenda a realidade em que está inserido, identifique os possíveis desafios e procure soluções para a transformação por meio do seu trabalho (FREIRE, 2014a; 2007).

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua

insubmissão. [...]. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender, criticamente, é possível. Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2011, P.26).

Entre as ideias de Freire, tem-se o processo de ação-reflexão-ação, caracterizado como o fazer e o saber reflexivo da ação. Nesse contexto, a reflexão na ação, desencadeada durante a prática pedagógica sobre o conhecimento implícito na prática é um importante instrumento de aprendizagem para o professor. Ao exercer a ação pedagógica, o professor adquire novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e receptivo aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. Portanto, a postura reflexiva demanda que o educador saiba explicar de forma consciente sua prática e as decisões tomadas e, ainda, se elas são adequadas para favorecer a aprendizagem de seus educandos (FREIRE, 2011; 2009; SILVA; ARAÚJO, 2005).

Dentre os pressupostos de Freire, tem-se a conscientização, definida como um processo no qual educador e educando conscientizam-se por meio da dialogicidade, movimento entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a ação subsequente, a luta pela libertação do indivíduo e transformação da realidade. A conscientização permite que os sujeitos assumam seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo e, também, a si mesmos dentro de possibilidades concretas e da realidade em que vivem (FREIRE, 2014a).

Nesse contexto, quanto mais o sujeito conscientiza-se, mais se ‘desvela’ a realidade e maior é a compreensão dos fenômenos, envolvidos para a análise do objeto frente ao qual se encontram. Dessa forma, a conscientização mostra-se como um ato de conhecimento, porém ela não deve estagnar na fase do desvelamento da realidade, mas, sim, em um processo coletivo de trabalho, com vistas a alcançar o conhecimento da realidade vivida (FREIRE, 2014a).

Outra reflexão proposta por Freire é a emancipação, essa considerada uma aquisição política a ser concretizada pela práxis humana e na luta para libertação contínua dos sujeitos. Esse processo é decorrente de uma intencionalidade política exposta e assumida por todos aqueles,

que se comprometem com a modificação das condições de vida e existência dos oprimidos. Assim, a pedagogia freiriana é direcionada para o processo emancipatório de homens e mulheres, mediante a luta pela libertação e a busca dos oprimidos pela reconstrução de sua humanidade (FREIRE, 2014a).

4.3 ASPECTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE

A obra de Paulo Freire traz algumas questões acerca da formação docente e reflexões sobre a prática educativa. Nesse contexto, observa-se a responsabilidade ética, envolvida no exercício da docência, onde a formação vai além do simples treinamento dos educandos para o desempenho de destrezas. Assim, é necessário que o educador esteja consciente de sua inconclusão e em constante busca, a fim de trazer elementos críticos para a sua curiosidade ingênua, transformando-a em epistemológica (FREIRE, 2011).

Ao longo desse processo, o educador deve ter sempre em mente que *“Não há docência sem discência”*. Na relação entre educador e educando, mesmo diante das diferenças que os caracterizam, eles não se reduzem à condição de objeto um do outro, onde há o sujeito que forma e o objeto a ser formado. A relação que se estabelece é de aprendizado para todos os envolvidos, pois os sujeitos aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender (FREIRE, 2011).

É importante que a prática docente traga subsídios para reforçar e estimular a capacidade crítica dos educandos, instigando a sua curiosidade e a sua insubmissão. Assim será possível a formação de sujeitos mais críticos, que não se subordinam à simples memorização ou ao pensamento mecanicista. Esse aspecto necessita que o educador trabalhe a rigorosidade metódica com os educandos, exigindo uma postura instigadora, curiosa e persistente dos dois atores envolvidos (FREIRE, 2011).

A aprendizagem crítica tem como possível pressuposto, por parte dos educandos, que o educador possua alguma experiência na produção de determinados saberes e que esses não podem ser simplesmente transferidos a eles, os educandos. Na legítima aprendizagem, os educandos transformam-se em reais sujeitos do seu processo educativo, participando, ativamente, da construção e reconstrução do seu conhecimento ao lado do educador, tomando para si parte da responsabilidade pela sua formação (FREIRE, 2011).

Respeitar os saberes dos educandos, considerando a realidade e o contexto social em que estão inseridos, é um dever do educador. Ele pode utilizar-se desses aspectos para ampliar as discussões acerca da realidade concreta e a sua relação com a disciplina e os conteúdos ministrados, além de promover maior relação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social como indivíduo do educando (FREIRE, 2011).

Ao atuar no processo de ensino e aprendizagem, o educador deve apresentar o seu senso crítico. A sua curiosidade necessita superar o senso comum, de maneira crítica e tornando-se epistemológica. Esse processo não ocorre automaticamente, o educador deve amadurecer e refletir sobre a sua prática, trazendo a curiosidade como inquietação indagadora e, ainda, como aproximação ao desvelamento de algo, permitindo maior inserção e aprofundamento do educador no processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia (FREIRE, 2011).

Freire traz a importância da ética no estabelecimento das relações entre educadores e educandos ao longo do processo educativo. A formação deve contemplar não apenas o conhecimento técnico, mas também a formação moral do indivíduo, promovendo maior entendimento quanto aos diferentes fatos e quanto aos posicionamentos antagônicos no desenrolar de situações, seus problemas e soluções. Assim, ao longo da formação, o educando poderá observar uma caráter respeitoso e leal do educador ao analisar e criticar as posturas dos outros (FREIRE, 2011).

A reflexão crítica sobre a prática é um aspecto fundamental para a construção e, também, para a formação permanente do docente. O exercício dinâmico entre o fazer e o pensar sobre fazer promove maior capacidade de mudança, pois ao pensar, criticamente, sobre as suas práticas anteriores, é possível melhorar as suas práticas futuras. Nesse processo de reflexão, quando o educador assume a sua postura e percebe as razões para tê-la adotado, maior é a sua capacidade, não apenas de mudança, mas de transcender o seu estado de consciência ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011).

Outro aspecto abordado por Freire é a quanto a forma como o docente pode trabalhar o conteúdo. Ele destaca que “*Ensinar não é transferir conhecimento*”, pois o docente deve oportunizar diferentes formas para que os discentes possam produzi-los, estando acessível às indagações, dúvidas e à curiosidade deles. O conhecimento deve ser apreendido pelos educandos de acordo com as suas convicções éticas e políticas, além de ser vivenciado, constantemente, trazendo maiores

estímulos para que ele veja a sua responsabilidade na construção do seu conhecimento (FREIRE, 2011).

A conscientização do docente quanto ao seu inacabamento é um aspecto relevante durante o seu processo de formação. Reconhecer-se como ser inconcluso e inacabado possibilita que o processo educativo ocorra de maneira mais efetiva, pois permite maior disponibilidade do docente para a troca de experiências juntos aos educandos, promovendo o crescimento significativo dos docentes e discentes em relação ao ensino (FREIRE, 2011).

A prática educativa exige o respeito à autonomia do educando, observando os princípios éticos imprescindíveis no estabelecimento da relação docente-discente. O educador deve respeitar a dignidade e autonomia do educando, levando em consideração as suas características e o seu gosto quanto aos aspectos estéticos, estimulando a sua curiosidade e a inquietação por meio do diálogo (FREIRE, 2011).

A apreensão da realidade, também, é um fator importante à experiência da prática educativa. O educador deve estar consciente quanto à clareza de sua prática e como ele se move no seu exercício. A partir do seu reconhecimento como ser inconcluso, o docente amplia as suas reflexões e procura conhecer quais os fatores, que influenciam, diretamente, na sua essência como educador, trazendo maiores subsídios e segurança no desempenho do seu papel. Dessa maneira, é possível maior interação com os discentes, possibilitando a construção e a reconstrução dos conhecimentos com base na discussão do contexto social onde eles estão inseridos, promovendo maior proximidade da realidade concreta ao contexto educacional (FREIRE, 2011).

Ensinar exige que o educador esteja comprometido com o processo de ensino e aprendizagem. É necessário que o docente demonstre o seu modo de ser, assumindo a responsabilidade quanto às suas posições políticas e ideológicas, quanto à sua forma de pensar e quanto à sua prática educativa. Sua figura não deve passar despercebida, e necessita mostrar aos educandos sua capacidade de análise, comparação, avaliação e tomada de decisão (FREIRE, 2011).

O educador, de acordo com Freire, deve estar sempre disponível ao diálogo. Ao longo do processo educativo, ele deve estar disponível para o estabelecimento das relações, levando em consideração a realidade e as diferenças presentes na maneira de pensar de cada indivíduo. Ao respeitar os pensamentos e ideologias dos envolvidos no processo educativo, ao atuar com coerência entre o seu discurso e a sua prática, é possível a construção do ser educador, trazendo segurança e liberdade para a sua

atuação. Desse modo, as relações passam a se constituírem com base na dialogicidade, promovendo a horizontalidade ao longo do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 2011).

Freire aborda que o educador deve querer bem aos educandos. A afetividade e a amorosidade, no decorrer do processo educativo, possibilita maior compromisso com os educandos diante das especificidades humanas. Essa postura contribui para a maior valorização dos saberes apreendidos pelos educandos, estimulando o seu interesse e protagonismo na construção do conhecimento (FREIRE, 2011).

5 MÉTODO

5.1 TIPO DE PESQUISA

A abordagem qualitativa permite desvelar processos sociais, relacionados a grupos específicos, pouco investigados, e propicia a concepção de novas abordagens e a elaboração de novos conceitos durante a pesquisa. Dentre suas características, estão a empiria e a sistematização do conhecimento, que possibilitam a compreensão do fenômeno estudado visto de sua lógica interna (MINAYO, 2010).

Essa pesquisa de abordagem qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso único holístico, pois tem seu foco em um grupo específico e justifica-se pela oportunidade de analisar um fenômeno, anteriormente, inacessível, além da necessidade de captar características holísticas e significativas, implicando uma profunda atenção no grupo a ser pesquisado (YIN, 2010).

O estudo de caso trata-se de uma estratégia de pesquisa, que tem como objetivo contribuir com o conhecimento de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. Esse tipo de pesquisa permite que a investigação preserve as características holísticas e significativas de acontecimentos da vida real (YIN, 2010).

De acordo com Gil (2009), o estudo de caso é um delineamento de pesquisa e não deve ser confundido com método ou técnica para coleta de dados. O delineamento preserva o caráter único do fenômeno pesquisado; possibilita a investigação de um fenômeno contemporâneo, que ocorre concomitantemente à realização da pesquisa; não separa o fenômeno de seu contexto; e traz profundidade ao estudo (GIL, 2009).

Diante do exposto pelos autores, o objetivo do estudo em questão mostra características pertinentes ao estudo de caso. Esse permitirá maior aprofundamento do fenômeno estudado, o enfermeiro estudante de pós-graduação *stricto sensu*, atuando como tutor em um curso de EAD e de que forma isso contribui à sua formação.

5.2 LOCAL DO ESTUDO – O CASO

A pesquisa ocorreu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), situada na cidade de Florianópolis, região Sul do Brasil. A escolha da instituição justifica-se devido ao oferecimento do curso de

especialização a distância *lato sensu* para enfermeiros em “Linhas de Cuidado em Enfermagem”, proposta apresentada pela UFSC por meio do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN/UFSC) e Departamento de Enfermagem, elaborada em conjunto com o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e de Educação na Saúde (SGTES), com a Coordenadoria de Ações Técnicas em Educação na Saúde, do Ministério da Saúde e a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – EERP/USP (UFSC, 2012d).

O curso de “Linhas de Cuidado em Enfermagem” foi iniciado no ano de 2012 como forma de qualificar o cuidado em saúde, incentivar a definição e a implantação de protocolos clínicos, linhas de cuidado e processos de capacitação profissional, indo ao encontro com o disposto pela Portaria nº 396/2011, que institui o Projeto de Formação e Melhoria da Qualidade de Rede de Saúde – QualiSUS – Rede (BRASIL, 2011).

Para a sua organização, o curso contou com um Comitê Gestor composto pelas seguintes coordenações: Geral, Didático-pedagógica, de Tutoria, de EAD, de TCC e dos Pólos. Além das coordenações, havia uma supervisão de tutoria (UFSC, 2012d).

Foram oferecidas mil duzentas e cinquenta e seis (1256) vagas destinadas a profissionais do SUS, com opções nas áreas de: Saúde Materna, Neonatal e do Lactente; Atenção Psicossocial; Urgência e Emergência; Doenças Crônicas Não-Transmissíveis (UFSC, 2012d).

O Curso Linhas de Cuidado em Enfermagem propôs um currículo interativo com a realidade de trabalho dos profissionais enfermeiros, utilizando-se da metodologia problematizadora, baseada na observação da realidade, levantamento de problemas, teorização e reflexão teórica, construção de hipóteses de solução e aplicação na realidade, com vistas a sua transformação. A aprendizagem no trabalho foi o princípio orientador dessa formação e procurou estimular o especializando a assumir seu papel partícipe e de agente de transformação social, proporcionando a apreensão dos problemas de sua realidade no processo de trabalho e o vislumbre de soluções originais e criativas (UFSC, 2012b).

O curso, com carga horária total de quatrocentas e cinco (405) horas, foi organizado em dez módulos, divididos em três eixos: integrativo, temático e operativo. Os eixos integrativo e operativo foram desenvolvidos por todos os alunos inscritos no curso e o eixo temático, constituído pelo núcleo específico, voltado para a área temática escolhida pelo aluno (UFSC, 2012d).

O curso foi na modalidade de EAD, constituído por conteudistas de referência – professores, que construíram os módulos de aprendizagem e estavam presentes nos processos de capacitação dos tutores e, ainda, serviam como referência para elucidação de dúvidas, provenientes dos estudantes quando os tutores necessitavam de maiores esclarecimentos na mediação do conteúdo junto aos especializandos.

A composição do quadro de tutores foi realizada a partir de um processo seletivo, sendo necessário que os candidatos atendessem aos seguintes critérios: ser graduado em Enfermagem; possuir disponibilidade de vinte horas semanais para cumprir a carga horária de trabalho (presencial), incluindo viagens para os encontros presenciais; ser aluno de mestrado ou doutorado dos Programas de Pós-graduação da UFSC ou ser enfermeiro efetivo do Hospital Universitário da UFSC.

Para que o tutor atuasse como um apoio docente, difundindo as ideias e princípios trabalhados no curso e estimulando o perfil de liderança e o trabalho em equipe, eles passaram por um programa de capacitação. Os principais objetivos da capacitação eram apresentar o curso e sua proposta didático-pedagógica; apresentar os conteúdos e atividades disponíveis no ambiente virtual; conhecer a estrutura e dinâmica do curso; capacitar os tutores quanto às ferramentas de ensino a distância; realizar encontros de discussão a partir das necessidades dos tutores e gestores do curso; aperfeiçoar as competências pedagógicas da tutoria; capacitar os tutores para a validação de materiais disponibilizados *on-line* e PDF; capacitar os tutores para o acompanhamento pedagógico dos alunos (UFSC, 2012a).

Os tutores tiveram um período de capacitação inicial, que ocorreu de maneira concentrada antes do início do curso. Foram sete encontros, com carga horária de vinte e cinco (25) horas, que abordaram os aspectos listados na Tabela 1.

Tabela 1 – Capacitação Inicial do Tutor – Aspectos abordados

Encontro	Conteúdo
1º Encontro	Acolhimento dos participantes e apresentação do curso
2º Encontro	Plataforma Moodle – Aspectos teóricos e práticos

3º Encontro	Plataforma Moodle – Aspectos teóricos e práticos (continuação)
4º Encontro	Papel e atividades do tutor Capacitação teórico-prática do Eixo Integrador – Módulo I – Introdução ao Curso
5º Encontro	Capacitação teórico-prática – Módulo IV – Metodologia do Trabalho Científico
6º Encontro	Capacitação teórico-prática – Módulo III – Processo educativo em Saúde
7º Encontro	Capacitação teórico-prática – Módulo II – Políticas de Redes de Atenção

Fonte: UFSC, 2012a (adaptado)

Além da capacitação inicial, os tutores passaram por um programa de capacitação processual. Essa, caracteriza-se por ter capacitado os tutores no decorrer do curso, de acordo com os conteúdos desenvolvidos nos módulos do Eixo Integrador, Eixo Temático e do Eixo Operativo e, também, de acordo com as demandas, que surgiram ao longo do curso (UFSC, 2012a).

Dentre as especificidades do curso, o caso em questão trata-se da atuação do enfermeiro estudante de pós-graduação *stricto sensu* como tutor em um curso na modalidade EAD.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O curso comportou 42 (quarenta e dois) tutores, dentre esses, 30 (trinta) atingiam o critério de inclusão, que era estar matriculado em curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Aceitaram participar do estudo 17 (dezesete) enfermeiras tutoras do curso de especialização supracitado, todas do sexo feminino, com idade entre 24 e 53 anos. As participantes estavam regularmente matriculadas nos cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico ou doutorado, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Número de tutoras participantes conforme o curso *stricto sensu*

Curso <i>stricto sensu</i>	Nº Tutoras participantes
Mestrado Profissional	02
Mestrado Acadêmico	05
Doutorado	10

Fonte própria

Observou-se que, dentre as entrevistadas, apenas três 03 (três) apresentavam experiência prévia como tutoras de cursos de educação a distância e que nenhuma das 17 (dezesete) entrevistadas haviam realizado curso específico na área da educação a distância.

O número de participantes foi definido por saturação de dados, a partir do momento em que os relatos começaram a demonstrar semelhança e reincidência de informações.

5.4 CONTATO COM OS PARTICIPANTES

O primeiro contato com os participantes foi realizado pessoalmente em uma das reuniões de capacitação para tutores do curso, a fim de verificar a receptividade ao estudo. Nessa ocasião, a pesquisadora apresentou, de forma breve, o objetivo geral da pesquisa.

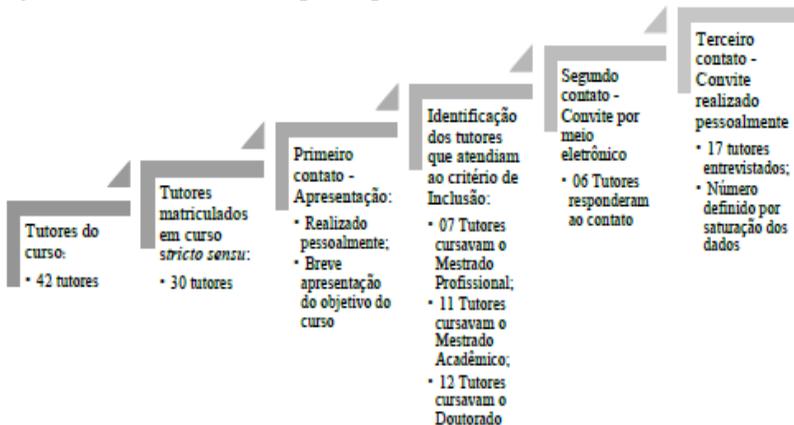
Posteriormente, foi solicitado à coordenação do curso o nome e o endereço de e-mail dos tutores. A partir da disponibilização dos nomes e endereços eletrônicos, foi possível verificar quais estavam regularmente matriculados como alunos de pós-graduação *stricto sensu* a partir do site do Programa de Pós-graduação em Enfermagem em acesso de domínio público <<http://ppgenf.posgrad.ufsc.br/apresentacao/>> no menu “Regulares” para os alunos de Doutorado e Mestrado Acadêmico e a partir do site do Mestrado Profissional em Gestão do Cuidado em Enfermagem, também, disponível em domínio público pelo site <<http://mpenf.ufsc.br/>> no menu “Regulares” para os alunos do Mestrado Profissional. Após a verificação inicial de quais tutores adequavam-se aos critérios de inclusão, identificou-se 07 (sete) alunos do Mestrado Profissional em Gestão do Cuidado em Enfermagem, 11 (onze) alunos do Mestrado Acadêmico e doze 12 (doze) alunos do Doutorado.

Após a etapa supracitada, foi realizado um segundo contato com os trinta 30 (trinta) participantes, que atendiam ao critério de inclusão, por meio de seus endereços eletrônicos foi enviado maior detalhamento sobre o objetivo da pesquisa e, novamente, realizado o convite para a participação no estudo. Apenas seis 06 (seis) responderam ao e-mail, propondo-se a participarem da pesquisa. Diante do número de respostas, ao convite eletrônico, optou-se por convidar os tutores, que não responderam ao contato eletrônico, pessoalmente, durante a sua estada na universidade, dando-lhes total autonomia para recusar o convite. Nem todos os tutores, que não responderam ao e-mail foram contatados, pessoalmente, nessa terceira tentativa, pois não foram encontrados nos dias e horários, em que a pesquisadora esteve em campo durante o período de coleta de dados.

Após a realização do convite e aceitação, foram agendadas entrevistas em data e local definidos, conforme a disponibilidade do participante.

As etapas descritas para a realização do contato com os participantes podem ser melhor visualizadas na Figura 2:

Figura 2 – Contato com os participantes



Fonte própria

5.5 COLETA E REGISTRO DOS DADOS

A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com auxílio de instrumento, previamente, elaborado pela pesquisadora, especialmente para esse estudo (Apêndice A). Foram realizadas 17 (dezesete) entrevistas durante o mês de Dezembro de 2014, gravadas em arquivo digital, posteriormente, transcritas pela pesquisadora e armazenadas em computador pessoal com acesso restrito. As entrevistas aconteceram (sugiro a troca) em local escolhido pelo entrevistado de acordo com a sua disponibilidade, sendo realizadas em um ambiente adequado, silencioso e confortável, garantindo a privacidade e favorecendo a troca de informações e o desenvolvimento da entrevista. As entrevistas tiveram duração mínima de 16 (dezesesseis) minutos e máxima de 48 (quarenta e oito) minutos.

Após a transcrição, as participantes receberam uma cópia das entrevistas com o objetivo de validar o seu conteúdo. Esse momento permitiu que as participantes realizassem alterações, esclarecimentos ou supressões em suas falas, que julgaram desnecessárias.

Com o intuito de conhecer com maior profundidade as características do curso, no qual os participantes do estudo estavam inseridos, foram utilizados para maior embasamento da análise dos dados e das discussões o Projeto Pedagógico do curso e o Guia Do Tutor, este disponibilizado ao início das atividades tutoriais.

5.6 ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise dos dados dessa pesquisa ocorreu de acordo com a proposta operativa de Minayo (2010, p. 316) “*consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado*”.

Assim, a operacionalização da análise ocorreu conforme (tirei o “a”) as etapas descritas a seguir:

Pré-análise: Nessa etapa, após a transcrição das entrevistas, ocorreu a leitura flutuante dos dados brutos e a organização do conjunto de informações obtidas. Após esse primeiro contato, foram realizadas repetidas e exaustivas leituras dos dados até a compreensão do seu conteúdo. Ainda nessa etapa, ocorreu a organização dos relatos em arquivo *Microsoft Word®*, destacando as falas centrais do restante do material.

Exploração do Material: Essa etapa caracterizou-se pela leitura transversal dos dados selecionados na primeira etapa, possibilitando a compreensão dos “Núcleos de sentido” de cada relato. A partir dessa classificação, os elementos comuns, que se relacionavam entre si, foram agrupados, surgindo as primeiras categorias temáticas.

Tratamento dos dados obtidos: Após a categorização, os dados foram, novamente, analisados e relacionados com o referencial teórico, procurando responder à questão da pesquisa.

Após a ordenação e classificação dos dados, emergiram 03(três) categorias, sendo elas: **A prática tutorial**, que engloba 03 (três) subcategorias: *Papel do tutor e as atividades desenvolvidas, Abordagens e metodologias, utilizadas pelo tutor, Avaliação dos estudantes realizada pelo tutor*; **Conhecimentos e habilidades necessários ao tutor**; e a categoria **Contribuições da prática tutorial para a formação *stricto Sensu***, que engloba 04 (quatro) subcategorias: *Reflexão crítica sobre a prática como tutor, Exercício da tutoria no desenvolvimento do Pós-graduando, Tutoria como auxílio para a construção docente, A prática dialógica tutor-aluno no ambiente virtual de aprendizagem*.

As categorias criadas permitiram maior compreensão dos dados, permitindo o desenvolvimento aprofundado do estudo e a elaboração dos manuscritos.

5.7 QUESTÕES ÉTICAS

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC (CEP/UFSC), via Plataforma Brasil, respeitando a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas para a realização de pesquisas, envolvendo seres humanos, sendo aprovada sob o parecer nº 469.658 do CEP/UFSC no dia 27 de Novembro de 2014 e CAAE nº 22421613.8.0000.0121.

Após a aprovação no comitê de ética, foi solicitada a autorização das participantes, que aceitaram participar do estudo por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) antes da realização da entrevista. Esse continha as principais informações referentes à pesquisa como o objetivo, a metodologia, a identificação e os contatos das pesquisadoras. Depois de esclarecidos os devidos aspectos sobre a pesquisa e a aceitação, o participante foi orientado a assinar o termo, em duas vias, ficando uma sob a sua posse e a outra com as pesquisadoras. Assim, foi assegurado o direito do entrevistado a ter acesso aos dados, manter-se anônimo e, também,

desistir da participação do estudo a qualquer momento sem qualquer tipo de prejuízo ou sanção.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O capítulo de resultados e discussões foi organizado em 02 (dois) subcapítulos, com a finalidade de contemplar todos os objetivos da pesquisa. Nos dois subcapítulos, os resultados e discussões são apresentados no formato de 02 (dois) manuscritos, ao encontro do estabelecido na Normativa n. 10, de 15 de junho de 2011, do PEN/UFSC, conforme exposto no quadro abaixo:

Tabela 3 - Títulos e objetivos dos manuscritos, apresentados no capítulo: Resultados e Discussões.

Título	Objetivo
Atividades desenvolvidas por tutores Pós-Graduandos em Enfermagem: conhecimentos e habilidades necessários	Identificar as atividades desenvolvidas por tutores, estudantes de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em enfermagem, de um curso de educação a distância e os conhecimentos e habilidades necessários para desempenhá-las.
Contribuições de atividades de tutoria para a formação <i>stricto Sensu</i> em Enfermagem sob a ótica de pós-graduandos	Identificar as contribuições da atividade de tutoria para a formação <i>stricto sensu</i> em enfermagem.

6.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR TUTORES PÓS-GRADUANDOS EM ENFERMAGEM: CONHECIMENTOS E HABILIDADES NECESSÁRIOS¹

Bruna Helena de Jesus²
Vânia Marli Schubert Backes³

RESUMO

Introdução: A educação a distância é uma modalidade tecnológica e inovadora, a qual vem sendo intensamente utilizada nos cursos de atualização, graduação e pós-graduação, porém ainda são poucos os estudos sobre essa realidade da Enfermagem brasileira. A presente pesquisa procura identificar as atividades desenvolvidas por tutores, estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, de um curso de educação a distância e os conhecimentos e habilidades necessários para desempenhá-las. **Método:** Estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como um estudo de caso único. A coleta de dados ocorreu em dezembro de 2013, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 17 enfermeiros, tutores de um curso de especialização a distância e alunos de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade do sul do Brasil. **Resultados:** A partir da análise dos dados, surgiram duas categorias, a primeira categoria foi intitulada: *A prática tutorial*, com as subcategorias: *Papel do tutor e as atividades desenvolvidas*, *Abordagens e metodologias utilizadas pelo tutor* e a *Avaliação dos alunos realizada pelo tutor*. A segunda categoria foi denominada *Conhecimentos e habilidades necessários ao tutor*. **Considerações finais:** Foi possível identificar a necessidade de conhecimentos e habilidades específicos para a prática tutorial. Esse cenário possibilita o aprimoramento de

¹ Este manuscrito é um recorte da dissertação intitulada: TUTORIA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Contribuições à formação *stricto sensu* em enfermagem, 2014.

² Enfermeira. Especialista em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Mestranda em Enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (PEN/UFSC). Enfermeira da Estratégia da Saúde da Família da Secretaria Municipal de Palhoça/SC- Brasil. E-mail: brunahelena_j@yahoo.com.br

³ Doutora em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem e Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (PEN/UFSC). E-mail: vania.backes@ufsc.br

metodologias pedagógicas específicas para o processo de ensino e aprendizagem em cursos para formação e qualificação nessa modalidade. **Palavras chaves:** Educação; Educação a Distância; Enfermagem; Pós-graduação *stricto sensu*; Formação Docente; Tutor.

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) é uma modalidade tecnológica e inovadora, que vem sendo, intensamente, utilizada. Pode-se atrelar este fato ao aumento do número de pessoas com acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, também, à necessidade de melhorar os índices de escolaridade, de aperfeiçoamento e de atualização profissional. No campo da Enfermagem, essa modalidade de ensino está ganhando cada vez mais espaço nos cursos de graduação e pós-graduação, o que possibilita maior interatividade, disseminação de informações e conhecimento de novas tecnologias pelos profissionais da área. Mesmo com esse progresso, ainda são poucos os estudos sobre essa realidade da Enfermagem brasileira (ROJO et al., 2011).

Para a implantação de cursos em EAD, existe a necessidade de uma equipe, com profissionais desempenhando diferentes papéis e funções que influenciarão, diretamente, no alcance das metas do programa. Dentre eles, o tutor é um dos sujeitos, que atua, ativamente, no desenvolvimento do processo educativo e, de acordo com Belloni (2008), ele é responsável pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem. Porém, ainda há dificuldades em compreender o papel do tutor, pois é necessário que se tenha mais clareza a respeito das suas atribuições (BEZERRA; CARVALHO, 2011).

A presente pesquisa procura destacar a figura do tutor, pois mesmo diante dos questionamentos a respeito das atividades, que ele deve desempenhar, sua importância é indiscutível dentro de cursos que são desenhados para tê-lo como principal elo da instituição e dos demais profissionais envolvidos. Os tutores, aqui, representados por pós-graduandos de enfermagem, tinham esse papel, o de ser a pessoa de referência e o principal contato, com o respaldo de professores conteudistas. Eles eram responsáveis por fornecerem assessoria aos tutores e pela elaboração dos materiais de aprendizagem, realizando contato direto com os alunos apenas em casos específicos, como nos *chats*, uma atividade síncrona, disponibilizada ao longo do curso.

Estudos, que retratem profissionais da Enfermagem inseridos nesse contexto, devem ser valorizados, para maior apropriação sobre as particularidades da EAD e desenvolvimento de profissionais capacitados para atuar nessa modalidade de educação. Diante desse panorama, a presente pesquisa teve como objetivo identificar as atividades desenvolvidas por tutores, estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, de um curso de educação a distância e os conhecimentos e habilidades necessários para desempenhá-las.

MÉTODOS

Essa pesquisa de abordagem qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso único holístico. A pesquisa ocorreu em uma universidade do Sul do Brasil. A escolha da instituição justifica-se devido ao oferecimento de um curso de especialização lato sensu a distância para enfermeiros, no qual os participantes da pesquisa atuavam como tutores.

Participaram do estudo 17 (dezesete) enfermeiros, tutores do curso, anteriormente, citado. Como critério de inclusão, eles deveriam estar regularmente matriculados em curso de pós-graduação *stricto sensu*.

A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com auxílio de instrumento previamente elaborado pela pesquisadora, especialmente, para esse estudo. As entrevistas foram realizadas durante o mês de dezembro de 2014, com duração mínima de 16 minutos e máxima de 48 minutos, gravadas em arquivo digital, posteriormente, transcritas pela pesquisadora e armazenadas em computador pessoal com acesso restrito. As entrevistas foram realizadas em local escolhido pelo entrevistado e de acordo com a sua disponibilidade. O número de participantes foi definido por saturação de dados, a partir do momento em que os relatos começaram a demonstrar semelhança e reincidência de informações. Após a transcrição, as participantes receberam uma cópia das entrevistas com o objetivo de validar o seu conteúdo. Esse momento permitiu que as participantes realizassem alterações, esclarecimentos ou supressões em suas falas, que julgaram como necessárias.

Todos os participantes foram mulheres, apresentando idade entre 24 e 53 anos, graduadas em Enfermagem. Durante a coleta de dados 02 (duas) das entrevistadas estavam cursando o mestrado profissional, 05 (cinco) o mestrado acadêmico e 10 (dez) o doutorado. Observou-se, ainda, que, dentre as entrevistadas, apenas 03 (três) apresentavam experiência prévia como tutoras de cursos de educação a distância e que nenhuma das

17 (dezesete) entrevistadas haviam realizado curso específico na área da educação a distância.

O processo de análise dos dados dessa pesquisa ocorreu de acordo com a proposta operativa de Minayo (2010), conforme as etapas a seguir: Ordenação dos dados, momento em que são realizadas as transcrições das entrevistas, com releitura do material e organização dos relatos por ordem de entrevista; Classificação dos dados, onde foi realizada a leitura exaustiva e repetida dos textos e a apreensão das estruturas relevantes das ideias centrais, dos momentos-chave e formação das categorias temáticas, após uma leitura transversal do material; e a Análise final, etapa em que os dados foram relacionados com o referencial teórico, buscando responder à questão da pesquisa.

A partir da ordenação e classificação dos dados obtidos articulado ao marco referencial/ referencial teórico de Freire emergiram as seguintes categorias: **“A prática tutorial”**, com as subcategorias: “Papel do tutor e as atividades desenvolvidas”, “Abordagens e metodologias, utilizadas pelo tutor” e a “Avaliação dos estudantes, realizada pelo tutor”. Ainda nesse processo de análise, emergiu a categoria **“Conhecimentos e habilidades necessários ao tutor”**.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC (CEP/UFSC), respeitando a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas para a realização de pesquisas, envolvendo seres humanos, sendo aprovada sob o parecer nº 469.658 do CEP/UFSC. A autorização das participantes, que aceitaram participar do estudo foi obtida por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes da realização da entrevista. Foi assegurado o anonimato dos entrevistados, utilizando a identificação alfanumérica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

São abordados os resultados referentes à categoria “A prática tutorial” e a categoria “Conhecimentos e habilidades necessários ao tutor”.

A PRÁTICA TUTORIAL

A categoria “Prática tutorial” agrupou os relatos referentes às atividades, desenvolvidas pelos tutores e foi dividida em 03 (três)

subcategorias: “Papel do tutor e as atividades desenvolvidas”, “Abordagens e metodologias, utilizadas pelo tutor” e a “Avaliação dos estudantes, realizada pelo tutor”, que serão exploradas a seguir.

Papel do tutor e as atividades desenvolvidas

O papel do tutor e as atividades desenvolvidas pelos mesmos, são elucidadas por alguns tutores como atividades de mediação entre o coordenador do curso e o aluno e de facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Nós auxiliamos o aluno na realização das atividades, corrige algumas das atividades. Basicamente, isto. A gente faz a ponte, também, entre o aluno e a coordenação. Estamos ali mais para facilitar o aprendizado do aluno, não deixar de estimulá-lo a estar fazendo o curso, que ele não fique distanciado, que não atrase as suas atividades, aproveite o máximo possível do que o curso tem a oferecer. (E2)

Em diversos cursos, na modalidade a distância, a mediação entre o aluno e a instituição é o foco do tutor. Este necessita prover o aluno com as informações necessárias a fim de diminuir a distância física existente entre ele e a instituição, fazendo com que ele se sinta amparado e parte real do corpo discente da instituição. Esse elemento das funções tutoriais pode influenciar, diretamente, na adesão efetiva do aluno ao que é proposto pelo curso, exigindo ao tutor o conhecimento das características individuais de cada aluno a fim de atender às suas necessidades.

Para Bezerra e Carvalho (2011), a figura do tutor é um elemento de relevância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois ele pode ser visto como um elo articulador entre os professores, a instituição e o aluno. Essa postura pode ser um fator determinante para garantir um apoio personalizado ao aluno, promovendo a articulação necessária entre todos os elementos do processo e o alcance dos objetivos propostos.

Outros tutores referem-se a atividades que englobam o acompanhamento dos seus alunos em todas as atividades desenvolvidas por eles no decorrer do curso, especificando todas as funções intrínsecas ao processo de mediação aluno-coordenação e ensino-aprendizagem.

Participo de chats, faço correção de provas, participo de encontros presenciais, participo das reuniões da tutoria, que tem também formação permanente para a gente, educação permanente em relação a diversas ferramentas do Moodle, faço plantão de oito horas semanais, que é como se fosse a participação presencial da gente no pólo, mas isso a gente faz diariamente e acho que é isso[...] Faço ligação para os alunos, a gente, também, tem essa possibilidade, a gente já tem esse contato com os alunos via Moodle, mas é diferente quando você liga, então quando tem algum aluno atrasado, algum aluno, que relatou que está com dificuldade e está pensando em desistir a gente, também liga, então isso é bem bacana. (E12)

Além dessas atividades, juntamente aos alunos, também, faz parte das funções dos tutores participar das capacitações e reuniões. De acordo com o relato a seguir, é possível perceber que se trata de um momento para o esclarecimento de dúvidas e, ainda, de construção entre os tutores e professores conteudistas:

A gente tem reuniões quinzenais [...] a gente esclarecia as dúvidas sobre o módulo, já com a leitura prévia do material e formulava a partir desse material duas questões correlacionando com a prática, para que os alunos trouxessem para a discussão com o grande grupo[...] Então, eram formuladas pelos próprios tutores junto com o professor expert, o professor conteudista. (E4)

Percebe-se uma riqueza de funções a serem desenvolvidas pelo tutor que vão da mediação entre o aluno e a instituição, perpassam pelo apoio a questões técnicas e operacionais do ambiente virtual de aprendizagem e, ainda, abrangem o esclarecimento de dúvidas de conteúdo, correção de provas e fóruns de atividades e, até mesmo, a elaboração de atividades, que estimulem o processo de reflexão dos alunos sobre a sua realidade. Esse cenário retrata o elevado grau de responsabilidade do tutor no processo de formação dos alunos, pois é ele quem está em constante contato e os conduz a seguirem um caminho autônomo na construção do seu conhecimento.

As funções tutoriais, aqui, descritas e exercidas por pós-graduandos, podem ser consideradas como uma prática desafiadora, pois aceitar o exercício educativo envolve estar em constante contato com o novo e o inquietante e contribuir para o protagonismo de seus alunos, promovendo a sua compreensão sobre o mundo (FREIRE, 2011).

Relatos apontam para a dificuldade em definir o papel do tutor, percebe-se que devido à grande diversidade de atividades desempenhadas, há falta de clareza nesse aspecto. Fica evidente a preocupação do tutor com o seu preparo pedagógico no trato com os alunos, no intuito de suprir as necessidades que lhes são requeridas e promover de maneira favorável o processo de aprendizagem:

Eu sou aluna de um curso a distância numa universidade e as atividades do meu tutor são completamente distintas das atividades de tutoria que eu tenho aqui, são atividades meramente informativas de momentos daquele curso “Olha, sua prova presencial vai ser tal dia, aqui você acessa as orientações...” e se eu tiver alguma dificuldade de uso da ferramenta ele vai me orientar, mas todas as minhas dúvidas de conteúdo, essa mediação pedagógica, elas são sanadas pelo professor conteudista e, aqui, não, aqui a gente tem essa função, também. Então, um pouco você tem que dar conta de orientar sobre o uso da ferramenta, um pouco você tem que dar conta de orientar sobre quais são as atividades que ele tem que cumprir e em que prazo ele tem que cumprir e você tem que dar conta de fazer a mediação. (E7)

Na fala a seguir, a participante tem uma opinião definida a respeito da participação pedagógica do tutor no processo de formação dos alunos:

Eu acredito que um tutor que só faça um papel de verificação, ele não está auxiliando na formação desse aluno, e é uma educação a distância muito focada só em leitura, não tem discussão, não tem reflexão, então, eu acredito que o tutor deva ser um dos elementos da pedagogia compartilhada, com vários atores atuando, cada um de uma forma nessa ação pedagógica. (E5).

O guia disponibilizado aos tutores (UFSC, 2012a) antes de iniciar o curso, descreve, dentre as suas atividades gerais, o conhecimento da proposta didático-pedagógica e do material didático do curso, incentivo e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, esclarecimento de dúvidas relacionadas ao conteúdo e ao estímulo à reflexão do aluno, quanto ao contexto real do seu trabalho. De acordo com Carmo e Carmo (2011), essas atividades são parte do fazer pedagógico do tutor e, para o seu desenvolvimento, é necessário que ele tenha um conhecimento dos recursos pedagógicos e potencial didático do curso.

Ainda assim, devido à especificidade demandada pela educação a distância e às habilidades e competências necessárias para o manejo das novas tecnologias de informação, as funções tutoriais, ainda, necessitam de maior compreensão e definição (CARMO; CARMO, 2011). A figura do tutor e as suas atividades têm sido alvo contínuo de discussões, pois na prática há uma dificuldade em delimitar e direcionar as atividades do tutor e as do professor conteudista. Essa situação acaba por gerar conflitos sobre a autonomia e a flexibilidade na realização das atividades tutoriais desenvolvidas durante o curso, assim, como na hierarquia entre professor e tutor (GROSSI; COSTA; MOREIRA, 2013).

Na presente experiência, o professor conteudista era responsável pela assessoria ao tutor e só entrava em contato direto com os estudantes durante a realização de atividades síncronas, previamente, agendadas, no caso os *chats*. O processo de ensino e aprendizagem era mediado pelo tutor, com respaldo do professor conteudista na presença de dúvidas e nas reuniões de capacitação dos módulos de aprendizagem (UFSC, 2012a,b).

O tutor, apresentado nesse estudo, caracteriza-se por estar em processo de formação e construção do seu conhecimento. A realização dessas atividades ao mesmo tempo que estimula e desafia o seu potencial como formador, faz com que ele reflita sobre o seu preparo pedagógico para o desempenho dessas funções.

Estudo realizado sobre o processo de construção do conhecimento pedagógico docente, destaca a necessidade de contemplar na formação inicial aspectos pedagógicos aos enfermeiros como essencial para a docência e para o desenvolvimento de um ensino de qualidade (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011).

Abordagem e metodologias utilizadas pelo tutor

Durante o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido nesse curso, os tutores mencionaram as abordagens e metodologias utilizadas para desempenhar suas atividades e a sua relação com os alunos. Foi perceptível a adoção de uma postura de horizontalidade, promovendo o diálogo e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, conforme o relato:

Sempre tentando manter-me o mais próximo possível dele, tentando ter uma abordagem de horizontalidade mesmo, não se colocar sempre acima, mas estar junto, colocar-se junto com o aluno [...]. Ter essa relação clara, tentar ser o mais clara possível, essa relação dialógica, de dialogar mesmo, de conversar, colocar-se à disposição sempre, que ele saiba que do lado de cá ele tem alguém, em que ele pode confiar. (E1)

Percebe-se, aqui, uma postura em que o tutor reconhece o seu inacabamento ao valorizar a experiência dos estudantes, colocando-se lado a lado com o estudante durante o processo de ensino e aprendizagem. Essa prática pedagógica favorece uma relação dialógica com foco na aprendizagem, porém é necessário que todos os envolvidos estejam dispostos a ter uma postura que favoreça essa interação, no caso o tutor ao mostrar-se aberto e disponível ao diálogo e o aluno em participar, ativamente, durante esse processo.

O pós-graduando demonstrou ainda potencial para a transformação das práticas pedagógicas, ao apresentar essa sensibilidade ainda durante a sua formação ele mostra a sua capacidade em participar na formação de profissionais mais éticos e conscientes de seu contexto social (FREIRE, 2011; KLOH; LIMA; REIBNITZ, 2014).

Observou-se que os tutores procuravam estimular o uso do material, disponibilizado como ponto de partida, para que os alunos buscassem novas perspectivas e, ainda, utilizavam o incentivo constante para maior adesão deles no desenvolvimento das atividades solicitadas durante o curso.

Eu sempre faço com que eles busquem mais, eu sempre procuro com eles vão além do que aquilo que está no material, então tem ali no material algumas leituras recomendadas e, às vezes, eu

trago novos textos, às vezes alguns alunos trazem textos diferentes e a gente compartilha. Então, eu faço com que eles tenham essa busca pelo inovador, pelas coisas novas[...] (E4)

Na verdade [...], a gente coloca a questão do incentivo. Eu os incentivo muito a fazerem as coisas, eu elogio bastante quando fazem, vou estimulando a fazer. (E6)

Freire (2011; 2014a, b), aponta, como fundamental, que o professor estimule seus estudantes a tornarem-se sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento, desenvolvendo a autonomia e o senso crítico de cada um. Assim, é possível transformar a educação em um ato de liberdade, porém é necessário que a construção do conhecimento ocorra de forma conjunta. Ao participar, efetivamente, do processo educativo, o tutor, também, é educado durante esse processo dialógico em que se dá a transformação do aluno. Essa relação promove um aprendizado mútuo, beneficiando as duas partes ao permitir o contato com diferentes saberes e percepções de uma realidade.

Esse exercício, durante a formação do pós-graduando, permite que ele desenvolva uma postura sólida diante das diferentes metodologias educacionais existentes. Esse contato faz com que ele visualize os diversos aspectos, que devem ser levados em consideração durante o processo educativo e que influenciam, diretamente, na formação do estudante, promovendo maior compreensão sobre saberes disciplinares e pedagógicos ao longo da sua trajetória como educador (BACKES et al, 2013).

Por outro lado, mesmo tentando incentivar e estimular o aluno, foi perceptível um sentimento de frustração por ter que utilizar, em alguns casos, a cobrança de maneira mais incisiva para a realização das atividades dentro dos prazos requeridos.

Eu sempre tento incentivá-los ao invés de cobrar, era o que eu tentava fazer mais no começo, mas chegou a um ponto que além do incentivo de: “Olha a oportunidade que você está tendo nessa especialização”, mesmo com o incentivo a gente tinha que está cobrando, porque havia datas a

serem cumpridas, também. Então, ficou uma abordagem meio assim, às vezes eu tive que usar da abordagem bancária, dizer para ele: “Olha, é assim e se você não fizer você vai perder...”, porque muitos alunos não estavam nem aí, entendeu? Então, com alguns eu tive que usar[...] (E13)

O receio de tornar-se autoritário durante a prática educativa, tendo em vista o uso de uma pedagogia pautada na liberdade e problematização são visíveis no relato anterior. Porém, deve-se destacar que a necessidade em superar a tradição de uma postura autoritária não deve ser confundida com formas licenciosas de comportamento, sendo necessária a autoridade do educador durante o processo. A liberdade deve ser direcionada, sendo importante ao sujeito a realização de uma escolha e o investimento em um caminho a ser seguido, com objetivos a serem alcançados. Assim, o tutor não deve permitir que a “*indisciplina de uma liberdade mal-centrada*” prejudique o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, procurando direcionar o aluno e utilizando-se da autoridade para o bom equilíbrio do contexto pedagógico (FREIRE, 2011).

O uso da metodologia problematizadora foi mencionado como uma maneira de desenvolver o conteúdo, estimulando a reflexão e transformação sobre a sua prática e realidade.

Eu tento sempre problematizar e trazê-lo o mais próximo da realidade dele possível, então fazê-lo pensar, sempre a partir de cada conteúdo, pensar no que isso está relacionado com a prática dele, o que ele pode pensar sobre o que ele faz, pensar sobre as ações que ele faz para que ele possa implementar e transformar essa prática, então, é mais nesse sentido, da problematização. (E12)

Considera-se que a problematização seja o caminho para um processo educativo transformador. Antes de tudo, os docentes precisam apreender sobre a realidade dos estudantes para poder compreender o contexto onde cada um está imerso, suas peculiaridades, limitações e desafios. Freire (2011, p. 68) acredita que: “*como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões, que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho*”

De acordo com estudo realizado, é necessário que os tutores tenham conhecimentos aprofundado sobre o uso de metodologias de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem, pois a falta e/ou fragilidade desse conhecimento pode trazer limitações durante o processo de interação entre tutores e estudantes. É preciso maior desenvolvimento da conscientização sobre esse novo paradigma de ensino, transcendendo as concepções mais tradicionais para as concepções mais críticas e reflexivas (BALBINOT et al, 2010)

Entretanto, há uma dificuldade em utilizar a problematização de uma maneira mais ampla, crítica e profunda. De acordo com os relatos a seguir, a interação mediada pela plataforma induz a uma superficialidade no emprego dessa metodologia.

Eu acho que uma abordagem pedagógica mais ampla, mais problematizadora, mais crítica demanda uma interação, que a ferramenta não te permite [...] Então eu tentava ter uma abordagem um pouco mais aberta com esse estudante, mas eu não posso dizer que eu problematizei coisas com ele, que eu o conheci de fato para ter uma abordagem mais crítica nesse sentido. (E7)

A partir desse relato, pode-se perceber uma superficialidade no que concerne ao uso da metodologia da problematização. Essa limitação pode nos levar a inferir que alguns tutores, ainda, possuem limitações em entender o real sentido da problematização no processo educativo, sendo que a mesma independe da forma em que o processo educativo é estabelecido. Assim sendo, inúmeros podem ser os fatores responsáveis, que influenciam nesse tipo de postura dos tutores, como por exemplo, a dificuldade em manusear a tecnologia da informação, a insuficiência de formação permanente para que possam trabalhar conhecimentos específicos do tutor, onde o mesmo desenvolva habilidades e consiga ampliar a sua visão sobre o processo educativo virtual, e ainda tem-se o desafio de transformar as crenças e valores que cada tutor carrega consigo, sendo que estes últimos mencionados são verdadeiros desafios a serem transformados por meio da prática crítica e reflexiva dos tutores (FREIRE, 2014 a, b).

Avaliação dos estudantes realizada pelo tutor

Para realizar a avaliação, os tutores relataram a utilização de um instrumento previamente elaborado pela coordenação do curso, a fim de servir como um guia e facilitar a aplicação de uma nota aos alunos por ele acompanhados.

Nós temos um guia para fazer avaliação, que fala quantos pontos têm que ter em cada coisa: português tanto, parte específica é tanto, então, eu procuro seguir aquele guia para avaliar o aluno, que foi fornecido pelo próprio curso. (E2)

A avaliação, desde o início, segue um instrumento, que é passado para gente, das questões, a gente avalia os alunos em duas atividades, na verdade, em uma atividade que é o fórum de atividades. O questionário já é o sistema, o Moodle, que gera a nota desses alunos, e o fórum de atividades a gente avalia[...] Eu sigo exatamente como o instrumento propõe, para que eu possa ter um controle mais fidedigno do desenvolvimento desses alunos. (E5)

As falas revelam diferentes possibilidades avaliativas, demonstrando diversas alternativas a serem utilizadas, mas percebe-se, por parte dos tutores, uma perspectiva objetiva-quantificável da avaliação dos estudantes, verificando quais os conhecimentos eles apreenderam (FREITAS; SEIFERT, 2007). Ainda assim, destaca-se que as diferentes possibilidades permitiam um olhar formativo do processo, buscando desenvolver o senso-crítico e reflexivo dos estudantes em busca da construção do próprio conhecimento.

Entretanto, mesmo com o uso de um instrumento, que procure tornar a avaliação mais objetiva, os aspectos subjetivos, trazidos pelos alunos, assim como a subjetividade implícita no ato de avaliar do tutor são fatores que tornam complexo o processo avaliativo.

Quando é uma coisa subjetiva é difícil corrigir, porque não há muito o certo e o errado. (E2)

Então, depende muito de como é cada [atividade], porque ela [avaliação] é subjetiva [...], então depende muito da interpretação de cada tutor,

embora a gente tenha um instrumento guia, ele ainda é muito subjetivo. (E15)

A avaliação é considerada um dos nós críticos do processo educativo, na qual as principais dificuldades encontram-se na operacionalização de seus instrumentos. Essa dificuldade, mencionada nos relatos anteriores, evidenciam a necessidade de resignificar a avaliação como um aspecto formativo na construção do conhecimento, sendo necessárias estratégias, que estimulem o pensamento crítico dos envolvidos, e que forneçam maiores informações a respeito da qualidade da experiência educacional. A subjetividade e o julgamento de valor implícitos, durante a avaliação, também, foram citados, porém, mesmo diante da complexidade envolvida, o tutor deve ter como foco o aprendizado e o progresso do estudante, atuando com justiça ao avaliar (REIBNITZ; PRADO, 2006).

A aplicação dos conteúdos na prática e o uso do conhecimento agregado para a transformação da sua realidade e do seu contexto social foram aspectos apontados pelos tutores, a fim de avaliar os alunos durante o seu processo de formação.

Vendo se o aluno estava conseguindo alcançar o objetivo, que era mudar a realidade dele, sempre voltada para a prática, não ficar tão focada na questão teórica, que, às vezes, o aluno não estava colocando a teoria exatamente como estava ali, mas a gente via, que na sequência lógica dele, ele incluía conteúdo teórico ali na prática. (E1)

Então, eu penso que o mais importante não é a avaliação, o mais importante não é a nota, e sim, o que o aluno absorveu daquilo, o que o aluno, realmente, aplicou na realidade, como é que ele mudou a sua visão e a sua reflexão, sua transformação[...] (E4)

A avaliação deve ser utilizada como maneira de minimizar a divisão entre a teoria e a prática, promovendo a formação de profissionais conscientes de seu papel social. Essa foi uma preocupação perceptível nos tutores, que buscavam relacionar e/ou articular a teoria e a prática, com o intuito de favorecer o aprendizado dos estudantes e estimular o

desenvolvimento de atitudes transformadoras da realidade. Essa postura demonstra que o tutor, durante o processo de ensino e aprendizagem, tem elementos críticos e reflexivos para a sua atuação ao longo do processo educativo, o que possibilita a concepção de posturas pedagógicas mais condizentes com as mudanças, que queremos para o processo de formação (TRONCHIN et al, 2008).

A avaliação das atividades não ocorria de maneira pontual, mas sim, de maneira a estimular o pensamento crítico e a reflexão do aluno sobre a sua resposta. Ao receberem as atividades os tutores procuravam dar uma devolutiva aos alunos, mostrando os aspectos que poderiam ser melhorados ou que não foram considerados, e, também, uma nova oportunidade para desenvolverem suas ideias e serem reavaliados.

A avaliação não é final, [...] se eu vejo que o aluno não compreendeu muito bem a questão e ele poderia ter explorado, eu envio um e-mail para esse aluno falando que a nota dele foi a nota x, mas que ele pode refazer a questão, considerando outros aspectos, posso citar alguns para ele tentar localizar-se e se ele refaz essa atividade eu reavalio [...] e atualizo a nota dele. (E5)

Então, foi um pouco do bom senso mesmo, de eu já conhecer um pouco do que era o texto, de que tipo de texto eles tinham condições de desenvolver, que tipo de abstração e reflexão eles faziam, e tendo como parâmetro os anteriores, eu avaliava o atual, quando faltava algum ponto que eles esqueciam, [...] eu resgatava esse aspecto para poder dar a avaliação integral. Então, era mais nesse sentido, se ele conseguia refletir sobre todos os aspectos colocados, partindo do pressuposto de outros textos e outras reflexões que ele fazia, eu fazia uma síntese geral da avaliação e tentava sempre dar a melhor nota possível. (E7)

Nesse contexto, a avaliação pode ser considerada uma maneira de relacionar o processo de ação-reflexão-ação com a objetividade e a subjetividade humana, possibilitando identificar a evolução dos envolvidos em relação a determinados saberes. Assim, pode-se perceber que avaliar, nessa perspectiva, não é apenas mais um método de controle, poder ou seletividade, mas uma possibilidade de repensar e conduzir as

atitudes avaliativas para a época atual, onde o saber vai além de instrumentos de verificação de aprendizagem (FREIRE, 2014a).

Outro fator, levado em consideração, durante o processo avaliativo foi a realidade, onde o aluno estava inserido e a forma como isso influenciava em seu desenvolvimento durante o curso.

Quando eu avalio um aluno, eu, também, tenho que considerar onde que ele trabalha, qual a realidade em que ele vive para me dar essa resposta dessa forma, muitas vezes, é o máximo que ele consegue relacionar por estar num ambiente totalmente fora do que a gente está discutindo. (E5)

Acho que foi um aprendizado para mim, também, porque, quando eu comecei, eu pensava assim “Ah, há o conteúdo ali, eu vou ler e eles têm que ter entendido e deu...” e aí eu comecei a ver que isso não dava certo, porque é cada um dentro da sua realidade, dentro das suas limitações, então, eu tentava enxergar aquele aluno como um todo, dentro das possibilidades que ele tinha, do acesso que ele tinha, para eu conseguir até poder avaliar esse aluno [...]. Às vezes, as respostas de uns que já estavam no doutorado eram respostas completas, um que acabou de formar e mora lá no Acre a resposta era uma resposta mais simples, então, tinha que conhecer a realidade deles para conseguir avaliar, também, e isso era muito importante, porque se fosse com uma forma mais desenhada, para todo mundo igual, não ia dar certo, eles iam acabar desistindo. (E16)

Os saberes construídos pelos estudantes em seu contexto social devem ser respeitados, esse aspecto pode ser explorado durante o processo educativo, onde o tutor pode se utilizar desses fatores para fazer relações e analogias, buscando associar a realidade concreta e o conteúdo a ser discutido. Dessa forma, é possível aproximar os saberes fundamentais para a formação do aluno e a sua experiência como cidadão de uma sociedade (FREIRE, 2011).

Os relatos evidenciam que o tutor avalia a postura do aluno durante o curso, o seu interesse, a presença e a frequência de acesso no ambiente

virtual de aprendizagem, pontualidade na realização das atividades, entre outros aspectos.

Eu avalio o aluno muito pela pontualidade, pelo interesse, o aluno que sempre traz alguma coisa inovadora, o aluno que está interessado... Aqueles que não estão tanto, eu tento puxar, porque às vezes, por algum motivo do trabalho ou da vida a gente desanima [...] (E4)

Aquele aluno que é presente, que é atuante, que é responsável, que é dedicado e está sempre em dia com as coisas já é uma avaliação diferenciada do que aquele aluno que é mais distante, que exige mais, que a gente está sempre correndo atrás, enfim... Tudo isso inclui, faz parte da avaliação. (E9)

Ao considerar esses fatores, o tutor deve ter em mente as contribuições para a formação. Restringir-se a elementos de maneira isolada, sem relacioná-los com o contexto no qual o estudante está inserido, pode trazer um caráter simplesmente burocrático ao processo avaliativo, visando às exigências institucionais e ocasionando condutas de fiscalização e julgamento dos estudantes ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem (FRIEDRICH, 2010). Por outro lado, são aspectos de grande relevância e que, se utilizados em uma relação avaliativa humana, respeitosa e solidária, promove o crescimento pessoal e profissional, considerando as necessidades e os interesses, dos envolvidos, efetivamente, no processo.

O progresso dos alunos, durante o curso e a forma como ele conduz a construção do seu conhecimento, também, são fatores, utilizados pelo tutor para realizar a avaliação, conforme os relatos abaixo:

A ideia eu entendo, é de acompanhar todo esse processo de construção de conhecimento do aluno e, então, a gente percebe que alguns alunos, que no início eram mais tímidos, não refletiam muito ao longo do processo, foram melhorando isso. (E10)

Eu procuro sempre avaliar como foi essa evolução do aluno ao longo do curso [...] O importante não é a nota, não é a nota mesmo, é como ele se fez no decorrer do curso. (E15)

Existem diferentes fatores, instrumentos e posturas, que influenciam, diretamente, na maneira de conduzir o processo avaliativo, porém, o aprendizado efetivo é o principal aspecto a ser considerado durante a formação. Os relatos anteriores evidenciam a valorização do progresso, realizado pelo aluno, ressaltando o comprometimento do tutor em contribuir com a construção do conhecimento dos estudantes e não em aplicar métodos de avaliação, que procurem identificar o conhecimento não adquirido. Essa atitude deve ser valorizada, pois pode-se dizer que há uma receptividade às diferentes crenças, às culturas e aos valores, fatores, que devem ser considerados para uma avaliação coerente, diante da diversidade de realidades sociais. Assim, é possível o fortalecimento de vínculos e de uma relação dialógica entre os envolvidos (PRADO et al, 2010; KLOH; LIMA; REIBNITZ, 2014).

CONHECIMENTOS E HABILIDADES NECESSÁRIOS AO TUTOR

Esta categoria agrupa os relatos referentes aos conhecimentos e às habilidades, que os tutores consideram necessários para o bom desempenho de suas atividades. Houve relatos, destacando a importância da sua utilização em conjunto para maior efetividade de suas ações:

[...] O conteúdo, a ferramenta, é um conjunto. Não é só o conteúdo, não é só a ferramenta, não é só a disponibilidade. Acho que é um conjunto. É dedicação, gostar de estar fazendo isto (E11)

Na verdade, eu acredito, também, que esses conhecimentos não são isolados, são conhecimentos, que a gente acaba fazendo, depois de uma época, automaticamente, mas que eles estão todos interligados, então não é um conhecimento, não é o conhecimento do aluno[...] O conhecimento do aluno interliga o conhecimento do conteúdo, que interliga o conhecimento do contexto educacional, das crenças, dos valores, então, é tudo um ciclo que não tem início e nem fim. (E12)

Corroborando com as falas acima, destaca-se que a função do tutor engloba uma ampla gama de conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento das suas atividades de forma competente. Alguns autores Shulman (2005); Freire (2014a,b); Perrenoud (2002), que trabalham com a temática de formação docente, trazem para a discussão a importância dos conhecimentos, características e virtudes, que o docente precisa desenvolver para ter uma prática pedagógica exitosa. Da mesma forma, o tutor, também, precisa adquirir tais conhecimentos específicos, que transcendem a formação técnico-científica, possibilitando, assim, a articulação de várias estratégias para a atuação da complexa atividade tutorial.

Os relatos revelaram diferentes conhecimentos e habilidades necessários ao tutor no desempenho de suas atividades, dentre eles, observa-se destaque em relação ao conhecimento de conteúdo, sendo este o primeiro a ser citado pela maioria dos tutores e, ainda, considerado ferramenta essencial.

Conhecimento do assunto em si, do assunto a que o curso propõe-se, é importante a gente estudar. (E1)

Ter o conhecimento prévio do módulo, apesar de eu não ter experiência nessa área temática, fiz as leituras, participei das capacitações, eu sabia a quem socorrer [a quem pedir auxílio], havia os professores conteudistas, a quem a gente, também, pedia auxílio quando tinha alguma dúvida, alguma coisa que a gente não podia sanar. (E4)

De fato, o conhecimento de conteúdo ocupa um espaço importante no processo de aprendizagem, o mesmo caracteriza-se pelo conteúdo de um campo específico, em que, nesse caso, o tutor trabalha. Refere-se, ainda, ao entendimento de conceitos, processos e modos de produção de uma área delimitada do conhecimento. No entanto, cabe ressaltar que mesmo reconhecendo que o conhecimento do conteúdo específico ocupa um lugar importante no processo educativo, apenas o domínio do mesmo não garante que o ensino seja efetivo, ou seja, existem outros conhecimentos inerentes à atuação do tutor/docente (SHULMAN, 2005).

Ainda, em relação ao conhecimento de conteúdo, há relatos, que afirmam o que é necessário para melhor desenvolvimento das atividades

solicitadas aos alunos, dando ao tutor maior autonomia e embasamento ao estimular maiores reflexões durante o processo de aprendizagem:

Ter esse domínio do conteúdo, eu acho que é interessante, tanto que as coisas, que eu consegui compreender, rapidamente, com maior facilidade, eu percebi que com o meu grupo eu consegui desenvolver melhor. [...] Eu acho muito interessante que o tutor tenha isso para ele mesmo realizar esse apoio pedagógico e saber quais são as fragilidades desse aluno. (E8)

É possível observar que os relatos apontam a preocupação do tutor com o domínio do conteúdo, a fim de exercer o processo educativo com maior propriedade. Porém, o conhecimento do conteúdo não deve ser supervalorizado, pois é necessário que o tutor, também, esteja familiarizado com os saberes disciplinares e pedagógicos necessários ao longo do processo de ensino e aprendizagem e, ainda, conheça o contexto social no qual o estudante está inserido (GOMES, 2014).

A problematização do conhecimento específico pode ser um importante subsídio, pois ao relacioná-lo com os conhecimentos prévios e a realidade dos estudantes, é possível despertar a curiosidade e provocar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, promovendo a transformação da realidade. Dessa forma, o conteúdo, de forma isolada, mostra-se insuficiente para a conscientização dos estudantes sobre as causas de suas experiências sociais (FREIRE, 2014a).

O conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem foi um fator considerado determinante para o desenvolvimento das atividades tutoriais. Os relatos reproduzem a importância de ter um bom conhecimento do ambiente virtual de aprendizagem, pois esse é o principal elo entre o tutor e o aluno durante o desenvolvimento do curso e o conhecimento de suas funcionalidades, agilizam o processo de trabalho do tutor e, ainda, facilitam o auxílio aos alunos não-familiarizados com o ambiente.

Além do conhecimento da ferramenta Moodle, você tem que ter um bom conhecimento de informática, em geral, é importante, porque a gente atende aos alunos de todas as idades, desde aquele que o uso do Moodle não é a primeira vez,

como aquele que mal acessa à internet, mal acessa a um e-mail, então, você tem que ter um bom conhecimento em informática para poder estar ensinando-lhe, da melhor forma possível, como acessar o ambiente virtual, porque depois que você aprende, ele é, relativamente fácil, mas para quem nunca acessou, realmente, parece uma coisa muito difícil. (E2)

O domínio da ferramenta, do ambiente virtual, que você tem que conhecer, pois ele contribui bastante e é o balizador e, o que vai guiá-lo com o aluno: é a ferramenta (E15)

Assim como foi destacado, o ambiente virtual de aprendizagem, noções básicas de informática e das tecnologias de comunicação e informação, em geral, também, foram consideradas, pois, ao realizar suas atividades, o tutor necessita de outros subsídios, que a plataforma, sozinha, não lhe oferece.

Há coisas que acabam ficando difícil, quando o tutor não tem o domínio da ferramenta e das outras ferramentas, não só do Moodle, que são utilizadas para o controle dessas atividades, como o Excel, que a gente utiliza, planilhas do Google Docs, então ter uma noção mínima disso para que o processo dê uma forma mais tranquila. (E5)

Eu acho que o tutor deve ter um domínio geral tanto da ferramenta, como de recursos como o Word, Excel, de que você pode vir a precisar, porque você utiliza isso, o Excel nas notas, o Word em alguns trabalhos, que os alunos fazem. (E8)

Com a utilização cada vez mais frequente das TICS no contexto educacional, percebe-se uma transformação das características, que envolvem o ensinar e o aprender. Esses recursos podem acrescentar, de maneira significativa, ao ensino e à qualificação em saúde, como também no desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais ativas, pois são novas possibilidades para o desenvolvimento do processo educativo. Porém é necessário que os mediadores do processo estejam preparados para atuarem em meio a essas tecnologias computacionais, como se percebe pelos relatos acima, pois a capacidade de manipular as

ferramentas digitais e o ambiente virtual de aprendizagem, sem dificuldades, promove maior adequação das propostas pedagógicas, utilizadas e maior potencial do tutor como um facilitador (VENDRUSCOLO et al., 2013).

O conhecimento didático-pedagógico é um fator a ser valorizado, pois de acordo com os relatos, para o bom relacionamento com os alunos e melhor desenvolvimento das atividades, há a necessidade de conhecer o papel de cada um durante o processo de aprendizagem.

Para atuar nessa perspectiva de mediação pedagógica, se o tutor vai fazer, realmente, esse papel, eu acho que é importante ter uma noção, um conhecimento pedagógico, uma teoria bem clara do que é o papel do professor, do que é o papel do aluno, como se dá a aprendizagem, ter um pouco de clareza com relação a isso para não interpretar de forma errada.[...] Muitas das situações que ocorrem em que, muitas vezes, o tutor se estressa com esse aluno ou desiste desse aluno, é muito porque ele não tem um preparo pedagógico para estar lidando nessa mediação pedagógica. [...] O mais importante, na minha opinião, é a formação pedagógica que esse tutor vem a ter para poder conduzir esse processo de aprendizagem. (E5)

Tem que ter um pouco de conhecimento pedagógico, didático-pedagógico, porque querendo ou não, mesmo que não seja em ambiente de sala de aula, estabelece-se essa relação com ele, então é um pouco mais difícil do que sala de aula porque tem que motivar, tem que saber conversar, escrever de forma que motive o aluno, que faça essa troca (E12)

A partir da perspectiva apontada anteriormente, o conhecimento pedagógico geral caracteriza-se como os princípios e diretrizes educacionais, que os docentes, nesse caso, os tutores utilizam, através de estratégias pedagógicas, para realizar o manejo e a organização da sala de aula, dando condições para que aconteça o processo educativo. Assim sendo, percebe-se que apenas o conhecimento de conteúdo específico não

consegue suprir todas as demandas que a função do tutor requer (SHULMAN, 2005).

A formação específica dos tutores pode ser considerada como fundamental para o desenvolvimento de um curso em EAD de qualidade. Dessa forma, é possível o melhor desempenho de uma prática pedagógica competente e que leve em consideração o perfil do estudante, facilitando a interação no processo educativo (MORENO; LEITE; AZJEN, 2013).

Reportando, especificamente, ao conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), Shulman (2005) defende, que se trata do amálgama entre conteúdo e pedagogia, podendo ser considerado o elemento mais importante no processo de aprendizagem. É quando os docentes/tutores, conseguem transformar um conteúdo em algo compreensível para os alunos. É possível constatar o CPC, no momento da troca entre tutor e alunos, quando o primeiro utiliza de analogias, metáforas, exemplos da própria prática dos alunos, que possibilitam a aproximação das realidades dos alunos.

Habilidades, com características mais subjetivas, foram mencionadas, pois, de acordo com as entrevistadas, fazem diferença no relacionamento com os alunos. Nos relatos a seguir, percebe-se que sensibilidade, tranquilidade e paciência são aspectos, que promovem maior entendimento sobre o aluno e suas dificuldades e/ou necessidades.

E você tem que ter, não é um conhecimento acho que é uma habilidade, muita tranquilidade e muita paciência na sua prática, porque, por vezes, o aluno vai-lhe perguntar cinco, seis, sete, oito, nove, dez vezes e você vai ter que achar fórmulas diferentes de mostrar para ele qual é o caminho. Por vezes, você vai ter que mediar a relação com ele de pedir para fazer de novo, então, você tem que ter muita tranquilidade e muita paciência nesse trato, então acho que uma boa habilidade relacional, ainda que seja uma ferramenta a distância, é fundamental para você poder conduzir o processo com tranquilidade. (E7)

Eu acho, também, importante a sensibilidade, porque por mais que você esteja a distância você sente aquele aluno, você percebe quando ele é mais participativo, quando ele não é, pela própria escrita você percebe quando ele fez rapidamente aquele conteúdo, ou quando ele não quis se

integrar, então, não é conhecimento, mas acho que é uma coisa que o tutor precisa ter, um “feeling” de saber o que aquele aluno está querendo dizer, muitas, vezes com aquela escrita. (E8)

Ao encontro do exposto anteriormente, Freire (2011), defende que a partir do diálogo, que o professor estabelece com seus alunos, é possível ter uma relação horizontal, com o desenvolvimento do respeito e confiança no espaço educativo. Além disso, o autor, também, destaca a importância do aspecto afetivo para uma boa relação do professor e aluno no processo de aprendizagem, e esses elementos tornam-se cruciais para a verdadeira transformação no ensino e na formação diferenciada dos alunos.

Outra habilidade mencionada foi a capacidade de comunicação e interação do tutor, pois desses aspectos dependem a boa compreensão do aluno em relação ao que lhe é solicitado e uma confiança maior para conversar e trazer ao tutor suas necessidades e características individuais, proporcionando ao tutor maior facilidade em entender as especificidades de cada aluno:

A comunicação, a reflexão, a análise crítica, um olhar um pouco mais apurado, perceber quando você tem que intervir e quando você não tem que intervir, quando você tem que chamar a atenção e quando você tem que elogiar, eu acho que são habilidades que devem estar bastante apuradas. Manter sempre o diálogo, acho que a comunicação é o carro chefe, assim. (E9)

Então, essa capacidade de interagir, de comunicar-se, de ser empático, de ser simpático é uma coisa essencial para quem vai atuar no ensino a distância. Eu tenho que ter conhecimento técnico científico, também, mas seu eu não tiver essa capacidade de interagir, o aluno, muitas vezes, fica desmotivado, a gente tem que pegar esse aluno e dizer: “Olha, eu estou aqui para ajudá-lo. Você está com alguma dificuldade?” (E17)

Para Freire (2011), ensinar exige que os docentes estejam disponíveis para o diálogo. Para isso, o docente precisa assumir-se como

ser inacabado, com perspectivas de troca de experiência e construção de aprendizado junto com os estudantes. Sendo assim, (FREIRE, 2011, p.135) afirma que “*testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários a prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros [...]*”.

Ainda dentro das habilidades consideradas necessárias pelos tutores para desenvolver as suas atividades, observou-se, dentre os relatos, que os conhecimentos das metodologias educacionais influenciam, diretamente, na postura adotada pelo tutor no trato com os alunos. As falas ilustram, ainda, a adoção de uma postura problematizadora e de valorização do aluno:

Tem que ter um conhecimento de educação mesmo, das melhores formas de educação. Metodologia de ensino, essa é a palavra, para estar tentando a melhor forma de passar isso para o aluno, não pode ser só cobrar. Tem que saber valorizar o aluno, estimular, tem que ter alguma metodologia de ensino, por mais que o Moodle tenha isto nele, mas o tutor está ali estimulando o aluno também, se ele não souber a forma de estar fazendo isto, ele pode deixar o aluno distanciado do curso. (E2)

Conhecimento de formas de educação[...] Eles partem do princípio, sempre falaram isso para a gente, de que não é aquela educação bancária que deve ter ali, que os alunos já vêm com uma carga, eles já sabem muita coisa, pois eles já são enfermeiros, da gente conseguir fazer essa ponte com o que nós estamos levando de conhecimento para eles com o que eles sabem... Então isso, também, não foi uma tarefa muito fácil, acho que a gente vem de um tipo de educação diferente, então para mudar é um pouco complicado. (E13)

Conhecer, também, a questão das teorias da educação, das propostas pedagógicas, que a gente não está trabalhando com a educação bancária, embora a gente tenha uma proposta problematizadora, a gente tem uma atividade muito bancária, porque é tudo certinho, está tudo pré-estabelecido porque são vários alunos e vários tutores e tem que ter as coisas definidas [...] (E15)

A área da enfermagem vem refletindo acerca dos seus modos de fazer, pesquisar e educar, permitindo contribuições e mudanças no desenvolvimento de cursos de formação profissional. Conhecer posturas pedagógicas sobre educação em enfermagem foi um fator relevante para os tutores, tendo em vista a condução de um processo educativo crítico e reflexivo, porém percebe-se a necessidade de maior familiarização no uso de metodologias mais ativas (LINO et al., 2011).

A metodologia problematizadora ganha notoriedade nos relatos, estabelecendo como premissas básicas o diálogo verdadeiro e a construção do conhecimento de forma participativa, possibilitando a transformação dos sujeitos envolvidos. Ressalta-se, ainda, que o curso em que os tutores estavam inseridos tinha essa metodologia como proposta de apoio para o processo de ensino e aprendizagem, buscando a observação da realidade, o levantamento dos problemas, a teorização e reflexão teórica, a construção de hipóteses de solução e a sua aplicação na realidade em busca da sua transformação. Nesse ínterim, percebe-se que o conhecimento dessa metodologia é de grande relevância para que o tutor possa desenvolver seu papel como um mediador, buscando a interação com os elementos da realidade de trabalho dos estudantes, que ele acompanha, a fim de trazer maiores significados para a discussão dos conteúdos (UFSC, 2012b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São poucos os estudos, que trazem a realidade da educação a distância na área da enfermagem, sendo necessárias pesquisas, que possam aprimorar metodologias pedagógicas específicas para o processo de ensino e aprendizagem em cursos para formação e qualificação nessa modalidade.

Essa pesquisa, ao focar tutor pós-graduando em enfermagem, demonstrou as diversas funções desempenhadas por ele, ao longo do processo educativo, dentre elas pode-se citar a mediação entre os estudantes e a instituição, o esclarecimento de dúvidas, o acompanhamento das atividades, realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, a atuação como facilitador do processo de compreensão e reflexão, a avaliação dos alunos, entre outras. Percebe-se que há uma responsabilidade pedagógica inerente ao papel do tutor diretamente influenciada pelas atividades anteriormente mencionadas, característica que pode ser atribuída ao modo como o curso foi projetado e que

demonstra a importância de um preparo para o desenvolvimento das atividades tutoriais.

Também, foi possível identificar a necessidade de conhecimentos e habilidades específicos para a prática da tutoria. O tutor deve trazer elementos, que estimule o protagonismo dos estudantes na construção do seu conhecimento, utilizando-se de metodologias de ensino e avaliação, que busquem a transformação da realidade e a formação de profissionais mais éticos e conscientes de seu contexto social.

Esses achados trazem um cenário relevante para os profissionais, que atuam no desenvolvimento de cursos a distância, voltados para a área da enfermagem, pois é possível visualizar alguns aspectos desse processo educativo e a maneira como agem os responsáveis pelo seu acompanhamento. Outro fator relevante é o contato com as especificidades da educação a distância durante a formação *stricto sensu* em enfermagem, possibilitando uma formação diferenciada de mestres e doutores.

Como limitação do estudo, pode-se mencionar a impossibilidade de buscar a opinião dos estudantes sobre a importância do tutor durante a sua formação, pois traria maiores subsídios para o aprimoramento das práticas envolvidas nesse processo.

REFERÊNCIAS

BALBINOT, A.B. et al. A prática docente em educação a distância: o uso do modelo metodológico dos três momentos pedagógicos. **Revista Renote: novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p.13-22, dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29325/000764415.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 20 set. 2014.

BACKES, V.M.S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p.804-814, jul-set, 2013. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/v22n3a29.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

BACKES, V.M.S.; MOYÁ, J.L.M.; PRADO, M.L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de

enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p.1-8, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BEZERRA, M.A.; CARVALHO, A.B.G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R.P; MIOTA, F.M.C.S.C; CARVALHO, A.B.G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 276. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas, envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU nº 12, 13 jun., seção 1, p. 59, 2013.

CARMO, C.R.S; CARMO, R.O.S. **Tutor em EAD: uma análise das concepções e práticas pedagógicas no ensino superior**. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 4, n. 1, p.01-13, jul-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/187/pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b

_____. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M.A.; SEIFERT, O.M.L.B. Formação docente e o ensino de pós-graduação em saúde: uma experiência na Unifesp. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 60, n. 6, p. 635-640, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n6/03.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FRIEDRICH, D. B. C. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 6, [08 telas], 2010.

GOMES, D.C. **Perfil dos recém-doutores em enfermagem:** aproximação ao perfil proposto pela Área de Enfermagem da CAPES. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 355p.

GROSSI, M.G.R.; COSTA, J.W.; MOREIRA, M.M. O papel do tutor virtual na educação a distância Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p.659-653, set-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364016.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

KLOH, D.; LIMA, M.M. de; REIBNITZ, K.S. Compromisso ético-social na proposta pedagógica da formação em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.484-491, abr-jun. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00484.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

LINO, M M et al. Posturas pedagógicas adotadas no ensino de enfermagem e saúde na Região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 1, p.152-159, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n1/v64n1a22.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORENO, L.R.; LEITE, M.T.M., AJZEN, C. Formação didático-pedagógica em saúde: habilidades cognitivas desenvolvidas pelos pós-

graduandos no ambiente virtual de aprendizagem. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 217-229, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/15.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, C. et al. Avaliação no estágio curricular de administração em enfermagem: perspectiva dialética. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 3, p. 487-90, 2010.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. A avaliação no processo educativo como um imperativo na construção de sujeitos éticos. In: _____. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. p. 79-108.

ROJO, P.T. et al. Panorama da Educação a Distância em Enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 6, p.1476-1480, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n6/v45n6a28.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v.9, n.2, p.1-30, 2005.

TRONCHIN, D.M.R et al. Instrumento de avaliação do aluno com base nas competências gerenciais do enfermeiro. **Acta Paulista Enfermagem**. São Paulo. V. 21, n. 2, p. 356-60, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Pós-graduação. **Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem**: Guia do Tutor. Florianópolis, 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Pós-graduação. **Projeto Pedagógico**: Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem. Florianópolis, 2012b.

VENDRUSCOLO, Carine et al. A informática na formação e qualificação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. **Revista Enfermagem UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 3, p.539-546, set. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reufsm/article/view/7465/pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

6.2 CONTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES DE TUTORIA PARA A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENFERMAGEM SOB A ÓTICA DE PÓS-GRADUANDOS⁴

Bruna Helena de Jesus⁵
Vânia Marli Schubert Backes⁶

RESUMO

Introdução: A educação a distância em Enfermagem vem sendo desenvolvida em diferentes níveis de ensino. Assim, percebe-se a importância de envolver alunos de pós-graduação em atividades, que os aproximem dessa prática, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências, além de uma participação mais ativa no aprimoramento do seu processo de formação. **Objetivo:** Identificar as contribuições da atividade de tutoria para a formação *stricto sensu* em Enfermagem. **Método:** Estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como um estudo de caso único. A coleta de dados ocorreu em dezembro de 2013, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 17 enfermeiros, sendo esses tutores de um curso de especialização a distância e alunos de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade do sul do Brasil.

⁴ Este manuscrito é um recorte da dissertação intitulada: TUTORIA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Contribuições à formação *stricto sensu* em enfermagem, 2014.

⁵ Enfermeira. Especialista em Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Mestranda em Enfermagem do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (PEN/UFSC). Enfermeira da Estratégia da Saúde da Família da Secretaria Municipal de Palhoça/SC- Brasil. E-mail: brunahelena_j@yahoo.com.br

⁶ Doutora em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem e Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (PEN/UFSC). E-mail: vania.backes@ufsc.br

Resultados: A partir da análise dos dados, emergiu a categoria “Contribuições da prática tutorial para a formação *stricto sensu*”, com as subcategorias: “Reflexão crítica sobre a prática como tutor”, “Exercício da tutoria no desenvolvimento do pós-graduando”, “Tutoria como auxílio para a construção docente” e “A prática dialógica tutor-aluno no ambiente virtual de aprendizagem”. **Considerações finais:** Percebe-se que as atividades tutoriais trouxeram contribuições para o processo de formação de mestres e doutores. Seria interessante que os programas de pós-graduação *stricto Sensu* em enfermagem oferecessem instrumentalização sobre as especificidades desse processo de ensino e aprendizagem aos seus estudantes.

Palavras chaves: Educação; Educação a Distância; Enfermagem; Pós-graduação *stricto sensu*; Formação Docente; Tutor.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD), em Enfermagem, vem sendo desenvolvida em diferentes níveis de ensino, observa-se a presença dessa modalidade em cursos de graduação, pós-graduação, capacitações e atualizações. Essa dinâmica, proporcionada por cursos realizados a distância, possibilita aos profissionais maior interatividade, conhecimento de novas tecnologias e acesso a informações atualizadas com maior rapidez (CAMACHO, 2009).

Diante da interatividade das mídias utilizadas atualmente, percebe-se um diferencial nos cursos a distância oferecidos nos dias de hoje, que favorecem uma aprendizagem colaborativa, com maior atenção às necessidades individuais e que ultrapassam o pensamento da autoaprendizagem. O processo educativo por meio de tecnologias depende, principalmente, do movimento educacional e pedagógico dos atores envolvidos (discentes e docentes) e não das condições determinadas pelo ambiente *on-line* (CAMACHO, 2009).

Nesse contexto, com o crescente número de cursos oferecidos a distância e a evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) faz-se necessário que as equipes responsáveis pela elaboração desses cursos estejam preparadas para as especificidades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem a distância. Assim, percebe-se a importância de envolver alunos de pós-graduação em atividades, que os aproximem dessa prática de ensino, planejando, executando e avaliando as estratégias, aplicadas de forma a estimular suas habilidades para o

exercício docente, participando, ativamente, no aprimoramento da sua formação (PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2007).

O desenvolvimento de atividades tutoriais, durante a pós-graduação *stricto sensu*, pode ser uma alternativa, não apenas para o maior contato com as especificidades da EAD, mas também como uma opção para ampliar as atividades com enfoque na formação docente, fortalecendo essa vertente da formação de mestres e doutores. Destaca-se, ainda, a carência de estudos, que tragam essa perspectiva, evidenciando a necessidade de ampliar as pesquisas que conduzam a maiores subsídios para o desenvolvimento de profissionais com características para a atuação na modalidade a distância.

Considerando os aspectos supracitados, esse artigo teve como objetivo identificar as contribuições das atividades de tutoria para a formação *stricto sensu* em Enfermagem.

MÉTODO

Essa pesquisa de abordagem qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso único holístico. A pesquisa ocorreu em uma universidade do Sul do Brasil. A escolha da instituição justifica-se devido ao oferecimento de um curso de especialização *lato sensu* a distância para enfermeiros, no qual os participantes da pesquisa atuavam como tutores.

Participaram do estudo 17 (dezessete) enfermeiros, tutores do curso anteriormente citado. Como critério de inclusão, eles deveriam estar, regularmente, matriculados em curso de pós-graduação *stricto sensu*.

A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com auxílio de instrumento previamente elaborado pela pesquisadora, especialmente para esse estudo. As entrevistas foram realizadas durante o mês de dezembro de 2014, com duração mínima de 16 minutos e máxima de 48 minutos, gravadas em arquivo digital, posteriormente, transcritas pela pesquisadora e armazenadas em computador pessoal com acesso restrito. As entrevistas foram realizadas em local escolhido pelo entrevistado e de acordo com a sua disponibilidade. O número de participantes foi definido por saturação de dados, a partir do momento em que os relatos começaram a demonstrar semelhança e reincidência de informações. Após a transcrição, as participantes receberam uma cópia das entrevistas com o objetivo de validar o seu conteúdo. Esse momento permitiu que as participantes

realizassem alterações, esclarecimentos ou supressões em suas falas, que julgaram como necessárias.

Todos os participantes foram mulheres, apresentando idades entre 24 e 53 anos, graduadas em Enfermagem. Durante a coleta de dados 02 (duas) das entrevistadas estavam cursando o mestrado profissional, 05 (cinco), o mestrado acadêmico e 10 (dez), o doutorado. Observou-se, ainda, que dentre as entrevistadas, apenas 03 (três) apresentavam experiência prévia como tutoras de cursos de educação a distância e que nenhuma das 17 (dezesete) entrevistadas haviam realizado curso específico na área da educação a distância.

O processo de análise dos dados da pesquisa ocorreu de acordo com a proposta operativa de Minayo (2010), conforme as etapas a seguir: Ordenação dos dados, momento em que são realizadas as transcrições das entrevistas, com releitura do material e organização dos relatos por ordem de entrevista; Classificação dos dados, onde foi realizada a leitura exaustiva e repetida dos textos e a apreensão das estruturas relevantes das ideias centrais, dos momentos-chave e formação das categorias temáticas, após uma leitura transversal do material; e a Análise final, etapa em que os dados foram relacionados com o referencial teórico, buscando responder à questão da pesquisa.

A partir da ordenação e classificação dos dados obtidos, emergiu a categoria **“Contribuições da prática tutorial para a formação *stricto sensu*”**, com as subcategorias: “Reflexão crítica sobre a prática como tutor”, “Exercício da tutoria no desenvolvimento do pós-graduando”, “Tutoria como auxílio para a construção docente” e “A prática dialógica tutor-aluno no ambiente virtual de aprendizagem”.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC (CEP/UFSC), respeitando a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas para a realização de pesquisas, envolvendo seres humanos, sendo aprovada sob o parecer nº 469.658 do CEP/UFSC. A autorização das participantes, que aceitaram participar do estudo, foi obtida por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes da realização da entrevista. Foi assegurado o anonimato dos entrevistados, utilizando a identificação alfanumérica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste artigo serão abordados os resultados referentes à categoria “Contribuições da prática tutorial para a formação *stricto Sensu*”. Foram agrupados em diferentes subcategorias, conforme se pode observar abaixo, relatos acerca do processo de reflexão, realizado pelo tutor ao desempenhar suas atividades, do seu desenvolvimento, enquanto pós-graduando, do processo de construção para a docência e ainda sobre o estabelecimento de relações dialógicas a distância.

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA TUTORIAL PARA A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU*

Reflexão crítica sobre a prática como tutor

Alguns tutores relataram que, no início, limitavam-se a cumprir apenas as tarefas que lhes eram pré-determinadas, porém, com o passar do tempo, compreenderam melhor as necessidades dos alunos, tornando-se mais proativos e procurando desenvolver suas atividades com maior autonomia:

Mas hoje eu vejo como ampliou aquilo que eu fazia quando eu comecei e aquilo que eu estou fazendo agora [...]. Eu não sinto uma total autonomia, eu gostaria de ter um pouco mais de autonomia, mas acho que já amadureci bastante para poder estar propondo coisas alternativas, para facilitar mesmo o processo de aprendizagem e sair um pouco só do conteúdo, atividade, verificação e aquela coisa de cobrança, acho que isso. (E5)

Até grande parte do curso, eu cumpria a obrigação, até cair a ficha de que ‘Poxa, mas eu não estou sendo legal assim. O que eu posso fazer para melhorar?’ Comecei a ter mais iniciativa para tentar buscar como é que eu posso melhorar essa relação com o aluno, de entender melhor [esse sistema de EAD] porque ele é diferente do presencial, como que é esse processo de ensino aprendizagem que é virtual e de que forma o meu papel como tutor, que é o professor, vai ter que ser diferente de quando eu estou ali [presente fisicamente], então a gente começa a refletir sobre isso, a questão da iniciativa e tentar ver ‘Não, é assim, então, o que eu posso estar trazendo para

esse aluno? Como é que eu posso estar ajudando-o na construção do conhecimento? Como é que isso funciona?'[...] (E10)

Freire (2014), defende que, a partir da conscientização, o homem consegue estabelecer o movimento de ação-reflexão-ação na sua prática cotidiana. Assim, pode-se afirmar que, ao longo do curso de EAD, muitos tutores expressaram ter desenvolvido tal consciência, avançando e transformando a sua práxis enquanto tutor.

Nesse sentido, o exercício da tutoria promoveu maior reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no qual estavam inseridos, possibilitando maior conhecimento acerca do seu potencial como um facilitador durante a ação educativa.

Então me ajudou muito nisso, fazendo uma reflexão sobre o meu próprio conhecimento, sobre como transportar isso, como facilitar, ser um facilitador mesmo da compreensão de algum conteúdo. (E8)

O espaço, proporcionado pela atividade tutorial, durante o processo de formação *stricto Sensu*, estimulou que os pós-graduandos refletissem na e sobre as ações que desenvolvem, esse aspecto promove uma perspectiva crítico-reflexiva, determinante para a geração do pensamento autônomo durante a sua construção docente. Ao possibilitar essa oportunidade, a instituição promove a reflexão de novos contextos educacionais ao longo da formação de mestres e doutores e favorece a transformação e o aperfeiçoamento das práticas adotadas no cotidiano acadêmico, subsidiando maiores discussões acerca da qualidade na formação do docente (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

Este reconhecimento do tutor, enquanto ser incompleto e com possibilidades de mudanças, torna o processo educativo problematizador, crítico e reflexivo, contribuindo de forma positiva na condução das atividades para um ensino mais significativo. Já que toda atividade educativa deve anteceder um ato reflexivo sobre si e sobre o mundo, mundo esse, que envolve os discentes e o objeto de aprendizagem (FREIRE, 2001).

Assim, ampliar o campo de atividades, focadas na área de desenvolvimento docente, durante a formação *stricto Sensu*, mostra-se

como uma excelente alternativa para as mudanças desejadas na formação superior. Esse aspecto contribui para que a docência deixe de ser vista como mais uma opção de trabalho na qual o conhecimento técnico-científico sobrepõe-se ao conhecimento didático-pedagógico. Possibilita que a docência no ensino superior passe a ser profissionalizada, com necessidade de conhecimentos específicos para atuar de forma qualificada no processo educativo de profissionais diferenciados (FREITAS; SEIFFERT, 2007).

As participantes referiram ainda um crescimento em relação ao desenvolvimento das atividades de tutoria. Dentre os relatos, é possível identificar que, ao longo do processo, com a experiência, o sentimento de segurança tornou-se presente:

A gente começa a ter mais experiência e conhece mais o próprio sistema, a logística de tudo, como funciona. Então, eu percebo que fiquei mais segura nessa relação com os alunos, no próprio sistema operacional, no Moodle, dominando mais. O próprio conteúdo teórico, agora, a gente chega a uma fase, em que se agrega todos os módulos, então eu me sinto mais segura. (E1)

O dia a dia foi agregando conhecimentos, que fizeram com que agora eu tenha mais segurança para estar discutindo com esse aluno, mesmo não tendo uma experiência prática na área, em que eles atuam. (E5)

Uma das reflexões evidenciadas nas falas dos entrevistados foi em relação a maior segurança e conhecimento acerca da manipulação da plataforma digital, trazendo benefícios para a sua prática como tutor.

Eu acho que a gente cresce muito, profissionalmente também, a questão de saber mexer melhor na ferramenta, por exemplo, estou mais habituada com isso. (E10)

Eu acho que melhorei bastante, principalmente, mexer no Moodle. Acho que, ainda, tenho muita coisa para aprender. Ele é muito complexo. Mas eu acho que cresci bastante na parte da tutoria. (E11)

A reflexão crítica sobre a prática realizada e sobre a postura desenvolvida ao longo do processo educativo é perceptível nos relatos, pois observa-se um movimento dinâmico e dialético por parte do pós-graduando ao reconhecer o seu inacabamento diante do progresso evidente em suas ações. Esse exercício traz maior compreensão acerca das suas limitações e dificuldades, estimulando a disponibilidade para a mudança e o aprimoramento de suas habilidades (FREIRE, 2011; MENEGAZ et al, 2014).

A segurança desenvolvida proporcionou uma postura autônoma e flexível durante os momentos de interação com os estudantes, características, que devem ser levadas em consideração para o desenvolvimento de estratégias de ensino, que sejam críticas e transformadoras e, ainda, que considerem as expectativas, as limitações e o contexto social dos envolvidos no processo (FREIRE, 2011; MENEGAZ et al, 2014).

Exercício da tutoria no desenvolvimento do Pós-graduando

A atividade de tutoria mostra-se como uma prática bastante enriquecedora no processo de formação de pós-graduandos, pois permite que sejam colocados em prática os aprendizados adquiridos durante a formação. Além disso, percebe-se que o contato com os estudantes estimula a reflexão e a busca por novos conhecimentos.

Eles [alunos] fazem você pensar, fazem buscar novas coisas, novos conhecimentos e tudo mais. Então, é um desafio na verdade, para o mestrado acaba sendo enriquecedor porque você tem essa atividade e você aprende [...] A gente aprende com isso, também, a gente coloca em prática o que nós aprendemos no mestrado e vice-versa, a gente aprende com os alunos para pôr em prática no mestrado. (E6)

O tutor é responsável pelo desenvolvimento de diversas atividades ao longo do processo educativo como o esclarecimento de dúvidas, a mediação entre estudante e instituição e o acompanhamento dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem (UFSC, 2012a). Essas atividades implicam a necessidade de uma desenvoltura para lidar com os

diferentes contextos sociais e níveis de formação desses estudantes, que ele acompanha, a fim de atender às diferentes necessidades apresentadas. Percebe-se, pelo relato, que o pós-graduando reflete acerca dos conhecimentos apreendidos durante o seu processo de formação, ao colocá-los em prática no exercício das atividades tutoriais, esse movimento favorece a conscientização quanto ao seu inacabamento, estimulando-o a buscar novas alternativas diante das diferentes situações que lhes são apresentadas (FREIRE, 2011).

A importância dessa modalidade educacional foi destacada para a formação do doutor, pois o conhecimento de novas tecnologias deve ser instigado tendo em vista não apenas a prática docente, mas também o desenvolvimento de atividades educativas no cotidiano de equipes assistenciais.

O ensino a distância para a formação do Doutor, no caso específico, ela é muito relevante na questão das tecnologias educacionais, pois nós temos contato com novas tecnologias [...]. Então, eu vejo isso como um aspecto muito importante para o doutor, doutor não quer dizer, necessariamente, professor, embora eu seja professora e goste demais da docência, mas mesmo para quem não vai atuar na docência é muito importante até para a sua reflexão do cotidiano assistencial, para o teu dia a dia, pois você pode implantar dentro do seu cotidiano assistencial novas tecnologias educativas, novas possibilidades, isso é bacana. E para a formação do doutor, é importante ele saber que existem essas tecnologias educacionais, que existem essas perspectivas de ensino e não apenas o ensino presencial ou ensino comum [...]. (E17)

Atualmente, é cada vez mais comum a inserção das Tecnologias de Comunicação e Informação no âmbito educacional. Nesse contexto, é necessário que estudantes e professores estejam preparados para a inserção de novos métodos interativos, mediados pelo uso do computador e suas ferramentas, no processo de ensino e aprendizagem. Na área da Enfermagem, essa realidade é uma tendência crescente, geralmente, atrelada ao ensino de graduação e de educação em saúde, porém com boas perspectivas para o uso no contexto assistencial e na educação permanente de profissionais da área (FONSECA et al, 2009).

O pós-graduando de enfermagem, ao estar em contato direto com essas novas tecnologias de ensino, é estimulado a modificar as práticas tradicionais de educação, geralmente, expositivas, buscando maior interatividade e protagonismo dos estudantes na construção do seu conhecimento, além de contribuir para a implantação de novas práticas no contexto assistencial, aspectos esses, que favorecem o seu próprio processo de formação.

A tutoria foi uma prática relevante durante a formação *stricto sensu*, sendo inclusive uma sugestão de atividade, obrigatória nos cursos de mestrado e doutorado. Percebe-se a importância de conhecer essa modalidade educacional durante o processo de formação, pois devido ao crescente número de cursos disponibilizados a distância trata-se de uma possível área de atuação. Além disso, a atividade tutorial promove um certo protagonismo do pós-graduando, ao atuar na mediação pedagógica, estimulando que ele organize as atividades inerentes ao seu papel como o principal elo entre os estudantes e a instituição.

Eu acho que seria muito interessante, [desenvolver atividades de tutoria durante o mestrado/doutorado]. Até porque eu acho que podia até ser um complemento do próprio curso, penso que ele seria, nunca tinha pensado nisso, mas eu acho que seria bem interessante, porque eu acho que ia instigar muita coisa em relação ao próprio aluno do mestrado e do doutorado [...] A própria busca do conhecimento, porque a gente é acostumado a receber tudo pronto e ali, não, você tem que ir atrás, você tem que se organizar no seu horário, você tem que se organizar para ler, você tem que se organizar para realizar atividade. Eu acho que seria bem interessante [...] (E16)

Apesar das contribuições destacadas, foi ressaltada a importância de um suporte pedagógico, direcionado ao tutor por parte do programa de pós-graduação no ensino de novas metodologias de ensino, a fim de auxiliá-lo no processo de mediação com os estudantes, principalmente, ao considerar a pouca ou nenhuma experiência da maioria dos pós-graduandos na prática tutorial.

Mas é importante, porque é uma nova metodologia, ela só tem a crescer, porém eu me questiono, também, pensando assim para a formação stricto sensu: que a gente teria que ter mais suporte pedagógico, porque é a minha primeira experiência como tutora, assim como é a primeira de várias pessoas, o curso é novo, também, primeiro ano, então, falta suporte pedagógico em todos os sentidos, de ver qual é a conduta que eu possa tomar com esse aluno ou até mesmo na demora dessas respostas [...] (E15)

Como já ressaltado ao longo do texto, o crescimento expressivo das estratégias em EAD nas diferentes áreas de ensino da Enfermagem é uma realidade atual. Dessa forma, destaca-se que seria de grande valor o oferecimento de atividades e disciplinas por parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que instrumentalizem seus estudantes de mestrado e doutorado para tal realidade, tendo em vista as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, realizado a distância.

Esse preparo, durante o processo de formação do pós-graduando, está-lo-á qualificando para atuar na formação responsável de profissionais, que buscam a modalidade a distância como uma possibilidade de elevarem seus níveis de conhecimento e manterem-se atualizados. Vale, aqui, ressaltar o grande número de pessoas alcançadas por essa modalidade educacional, sendo de grande importância equipes com preparo para essa formação, tendo em vista os impactos a serem ocasionados nos diferentes contextos sociais da profissão.

Destaca-se, porém, que os tutores receberam capacitação antes de iniciarem as atividades de tutoria e, também, capacitações ao longo do curso. Essa instrumentalização não abrangeu todos os alunos do programa de pós-graduação, representando uma contribuição aos que tiveram a oportunidade de participar.

Tutoria como auxílio para a construção docente

A atividade tutorial foi apontada como uma forma de exercitar a docência. Percebe-se que, mesmo sendo considerada uma forma não tradicional de ensino, por ser a distância, ela traz benefícios para a formação de pós-graduandos ao permitir que eles tenham maior tempo de reflexão diante dos questionamentos e indagações dos estudantes por eles acompanhados, ao promover a troca de experiências com os outros tutores

e ainda ao praticar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de formação para a docência.

Eu acho que está sendo uma experiência bem importante, já tive uma experiência, enquanto professora substituta e enquanto estágio de docência e é um pouco diferente, porque a educação a distância ela permite um tempo para você digerir a pergunta, buscar a melhor resposta e dar a resposta mais acertada para esse aluno. [...] Está sendo uma vivência docente de uma forma um pouco não-tradicional, ou nada tradicional, a distância e utilizando a tecnologia, que é uma tendência, que, daqui a pouco, vão ter professores especializados só nesse tipo de mediação a distância. [...] Então, é um exercício, eu vejo como um exercício, que permite um aperfeiçoamento diário. Conversando com outros tutores, vendo outras situações, vendo a forma como outros tutores trabalham e instrumentos, que eles utilizam, o que está dando certo, porque que não está dando certo... Para mim, foi uma oportunidade de colocar em prática aquilo que a gente viu nas disciplinas de formação docente e avaliar a minha formação e avaliar-me, enquanto professora [...] (E5)

Percebe-se a necessidade de ampliar as alternativas, que desenvolvam o potencial docente, durante a formação de mestres e doutores. A compreensão do papel docente, como uma atividade complexa, exige conhecimentos para além do domínio de conteúdo e deve ser estimulada para que a formação pedagógica ocorra de maneira eficiente (ROCHA et al, 2010).

A atividade tutorial mostra-se, nesse contexto, como um espaço a ser explorado durante essa formação, pois ela possibilita o desenvolvimento de atividades, que aproximam o pós-graduando da atividade docente, permite maior tempo de compreensão para as indagações realizadas pelos estudantes, contribuindo para a reflexão do tutor, quanto às diferentes maneiras de respondê-las e, de certa forma, oferece maior segurança e tranquilidade diante do convívio e troca de experiências com outros tutores, que se encontram na mesma situação.

Foi observado que há uma grande expectativa na construção para a docência durante a formação *stricto sensu* e que a oportunidade de atuar em atividades tutoriais possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades diferenciadas, além de vislumbrar um enfoque inovador com relação ao papel representado pelo professor tradicional.

Eu acredito que a formação stricto sensu, que a gente faz é para se tornar professor, pelo menos a minha expectativa é de me tornar professora e a oportunidade de ser tutora mostra uma outra faceta do professor, então desenvolver outras competências, habilidades e atitudes que na sala de aula não teria essa possibilidade, tu nem imagina que tens essas características, então depois de três anos eu vejo como tive uma evolução pessoal como professora, então, acho que ajuda a adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que somam tanto para o crescimento pessoal quanto para o profissional. (E12)

Diante das mudanças ocorridas nos últimos anos no âmbito da educação em Enfermagem, que preza pela formação de profissionais críticos e reflexivos, é um grande desafio a construção de educadores que sejam capazes de estimular essas capacidades. A inclusão de práticas, que favoreçam o planejamento, a execução e a avaliação de atividades de ensino e a aprendizagem na formação docente de mestrandos e doutorandos é imprescindível. Dessa maneira, é possível familiarizá-los com o processo educativo e com as consequências de suas ações didáticas e pedagógicas, além de promover habilidades, que estimulem a formação de estudantes críticos, autônomos e com capacidade de transformação social (BRASIL, 2001; OLIVEIRA; SILVA, 2012; JESUS et al 2013).

Ao confrontar-se com a perspectiva de atuar na educação a distância, o pós-graduando visualiza novas possibilidades para a sua atuação como docente e se vê empenhado em desenvolver estratégias diferenciadas, que auxiliam no seu crescimento pessoal e profissional. Diante da perspectiva de tornar-se docente, a experiência, proporcionada pela prática tutorial, possibilitou maior evolução ao constituir uma relação dialógica entre professores, tutores e estudantes, os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Eu acho que a gente evolui muito, também, com o início dessa questão da docência, que a gente vem trabalhando, vem buscando [...] Eu acho que, com certeza, tanto em nível de conhecimento do curso com os conteúdos de cada curso, quanto essa parte mais dialógica que a gente estabelece com os alunos, com os professores e demais envolvidos. (E9)

Na questão de educação mesmo, de como lidar com o aluno[...] Não sei se um dia eu vou para a docência, mas se eu for para a docência eu já tenho um outro olhar [...] Claro que eu tenho muito a aprender [...] Mas acho que me trouxe bastante benefício nessa questão, essa experiência, que eu não tinha antes na relação com o aluno. (E13)

Na concepção Freireana (2014), a relação dialógica constitui-se como umas das premissas básicas do encontro seja ele no processo formativo, ou no ambiente informal. O diálogo constitui-se como um princípio básico para todo e qualquer conhecimento, sendo que, a partir do mesmo, é possível que as pessoas conscientizem-se e compreendam os novos significados.

Dessa forma, por meio do diálogo, é possível que os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento, através do respeito, confiança, empatia e amorosidade constituam-se como cidadãos capazes de compreender os outros e a si mesmos, podendo transformar o seu contexto social (REIBNITZ & PRADO, 2003).

Entretanto, a mediação pedagógica foi, também, considerada uma prática difícil de ser exercitada no contexto do ensino a distância, tendo em vista a grande autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. No que concerne à formação *stricto sensu*, um tutor que desempenhe atividades meramente informativas e de auxílio para a alimentação de dados acerca da participação do estudante no ambiente virtual de aprendizagem, não se faz relevante para a construção do conhecimento de pós-graduandos.

É difícil, é bem difícil você exercitar a mediação pedagógica num ambiente virtual. É muito difícil, porque como eu disse, anteriormente, é algo

pragmático, você entra no ambiente virtual para pegar o material, ler, desenvolver suas atividades e ponto, acabou, se você tem alguma dúvida, você interage diretamente com o seu tutor [...]Na perspectiva da formação stricto sensu, certamente, o tutor ser alguém, que só preenche uma tabela e de que lembra o estudante de que o módulo tal começa tal dia e termina tal dia, não seja muito relevante. (E7)

Este tipo de discurso, pode transparecer uma visão ingênua do processo educativo. O tutor parece considerar o ambiente virtual de aprendizagem e o curso como algo estático, programático e sem oportunidades de mudança. É necessário que o tutor desmistifique esse tipo de ‘verdade’, compreendendo que o mesmo deve desenvolver uma postura pró-ativa no ensino, inovando seu processo de trabalho por meio de estratégias problematizadoras, buscando uma maior interlocução e troca com os discentes (BATISTA, 2004).

A prática dialógica tutor-aluno no ambiente virtual de aprendizagem

O aprimoramento das habilidades contribuiu para a maior agilidade no desenvolvimento das atividades e maior relação dialógica com os discentes, aspecto que facilitou a reflexão sobre as características do curso de maneira ampliada, favorecendo a relação interpessoal entre o tutor-aluno.

Como eu acabei me acostumando, a habilidade foi aprimorando-se, o que possibilita uma maior reflexão sobre tudo que já aconteceu e a forma como lidar com os alunos, então, foi um crescimento bem satisfatório [...] (E14)

Para o bom relacionamento com os educandos, os tutores precisam desenvolver conhecimentos e habilidades diferentes para saberem trabalhar de forma diferenciada, respeitosa e afetiva em relação à singularidade de cada um, incitando o desenvolvimento da autonomia e confiança para estabelecer o verdadeiro vínculo para o bom relacionamento. Freire (2011, p.4) refere-se ao relacionamento com os alunos da seguinte maneira:

[...] É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta, que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a assumirem-se, enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e à autonomia do educando. [...]

Alguns relatos trouxeram o distanciamento físico como um desafio a ser superado, pois sentiam dificuldades em construir uma relação mais próxima aos estudantes. Entretanto, a superação desse obstáculo foi considerada uma experiência enriquecedora, pois exigiu a saída de uma zona de conforto advinda dos conhecimentos relacionados à educação presencial e estimulou a busca por novas estratégias de interação, trazendo entusiasmo e gratificação no desenvolvimento das atividades tutoriais.

Então foi um ganho muito grande com relação à minha relação com o aluno, a relação docente-discente e de ver como há outras tantas formas de me relacionar com esses alunos, que, não necessariamente, a presencial. Foi um choque no início, porque para um professor tradicional isso não é possível, mas é possível, sim, e é uma relação muito rica, bem enriquecedora. (E3)

E essa relação interpessoal, que a tutoria dificulta, e ao mesmo tempo nos obriga a usar outras estratégias para ter [uma relação] é o que está realmente sendo de grande valia para mim, porque é complicado você ter uma relação interpessoal com alguém que mora a alguns mil quilômetros de distância de você, que você nunca viu na vida, que você não conhece. Então, a tutoria a distância lança isso como um desafio e você conseguir superá-lo é muito entusiasmante, muito gratificante para o tutor, conseguir conhecer o seu aluno, conseguir se aproximar dele e ele se aproximar de você, ter uma relação interpessoal, então eu acho que isso é muito gratificante e o que me fez aprender realmente [...] O que eu mais vou levar é que não existe obstáculos para quando se

quer atingir uma relação de educando e educador no espaço de ensino-aprendizagem, seja ele qual for, tanto em sala de aula, quanto no campo de estágio, quanto com a ferramenta digital. (E4)

Observa-se que, ao longo do curso, os tutores tiveram um progresso em relação à forma de se reportarem aos estudantes, preocupando-se em escrever suas mensagens de forma clara e precisa, porém utilizando-se da amorosidade durante essa abordagem como o intuito de fomentar o diálogo, estimulando os alunos a continuarem as discussões e sentirem-se à vontade em realizar críticas, reflexões e questionamentos.

Essa questão de ser um curso a distância... Uma coisa é você estar sentado na frente da pessoa, você faz os desenhinhos, você explica de forma diferente em formas mais simplificadas e no curso a distância, não, é a partir da escrita e a escrita tem que ser clara, porque você não pode colocar uma coisa dúbia que possa deixar o aluno com mais dúvidas do que auxiliá-lo, então, isso foi uma grande contribuição, também, ser precisa naquilo, pelo menos na escrita, na fala eu estou tentando ainda, mais na escrita, de ser precisa, de ser clara. (E8)

A gente vai pegando o jeito de conversar. Antes até um mostrava para o outro [outros tutores] “Será que eu respondo assim?”, depois a gente já vai pegando a manha de que linguagem usar com eles, vê se não vai ficar muito bruto o que você vai falar, porque uma coisa é você falar e outra coisa é você ler, você não sabe como que aquela pessoa vai receber aquilo que você escreveu, então, tem que ter um jeitinho para escrever as coisas, isso mudou bastante, com certeza, do começo para cá [...] (E13)

É interessante constatar que, além da preocupação que os tutores relatam na forma de como se relacionarem com os alunos através da escrita, realizam, também, a reflexão sobre a própria evolução, à medida que pensam sobre a sua atuação prática cotidiana no processo de ensino. Essa postura corrobora com o que Freire (2011, p.12) afirma sobre o

processo de formação entre educando-educador: “É preciso que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Ao ter conhecimento das características dos estudantes, o tutor consegue estabelecer um diálogo mais efetivo, pois consegue direcionar sua atenção para as necessidades de cada um. Esse fator possibilita maior intensidade no desenvolvimento das relações, estimulando um vínculo de confiança, aumentando a segurança dos atores, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Eu acho que desenvolvi uma forma de falar com eles, acho que, do início para agora, uma forma diferenciada, mais aguçada, porque eu já tive diversas turmas, então, eu tive diversas experiências e aí a gente vai sentindo, depois de um tempo nós já sentimos a turma, já sabemos como é o perfil de cada um, a turma mesmo se manifesta como um todo. (E12)

Antes eu demorava mais para responder, sentia mais dificuldade até por não conhecer o aluno, a forma como ele ia se expressar, enfim... Então, isso a gente vai desenvolvendo com o tempo, reconhecendo o que realmente o aluno espera, de que maneira, em quanto tempo [...] Eu percebi que respondendo ao aluno de uma forma rápida existe uma questão de confiança, em que eu acredito que com ela o aluno cresça, então ele acaba confiando [...] e a gente forma um vínculo, que é bem positivo nessa formação. (E14)

Freire (2011, p.26), acredita que:

[...] o que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança pela segurança, do ‘medo’, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.

A partir do que Freire traz para o debate, pode-se perceber que, por meio das falas dos tutores, nota-se uma postura diferenciada em relação à sua própria segurança, sendo que a partir desse empoderamento o mesmo consegue compartilhar com os educandos o sentimento e conquistas alcançadas no que concerne ao desenvolvimento do processo educativo.

Além de conhecer as características, é necessário visualizar o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, possibilitando maior aproximação da realidade ao contexto educacional em questão. Esse exercício traz ao pós-graduando maior amadurecimento, além de favorecer a compreensão do comportamento adotado pelos estudantes, sob sua tutoria, durante o processo educativo.

Eu acho que foi, principalmente, conseguir ver esse aluno dentro de uma sociedade, dentro de uma comunidade, vendo as dificuldades que ele tinha para conseguir a internet, para conseguir postar os materiais [...] A gente vem como aluno de graduação e pós-graduação e a gente vem com aquela visão mais fechada, então eu aprendi [...] a enxergar aquele aluno num contexto e não de uma forma isolada. (E16)

A questão de considerar o contexto social em que os alunos estão envolvidos e o lugar onde cada um fala, é extremamente fundamental para se obter êxito no processo educativo. O tutor necessita desenvolver essa sensibilidade, e aproximar-se o máximo possível da realidade dos alunos para assim conseguir compreender esse aluno, a partir das suas peculiaridades.

Assim como entender o contexto do aluno, Freire (2011) aponta como importante diminuir a distância entre a teoria e a prática, ou seja, é preciso entender o contexto onde o aluno está imerso, como é a sua prática diária, quais as necessidades que o seu processo de trabalho requer, para que, assim, o tutor consiga explorar de forma mais qualitativa e significativa na construção e compartilhamento de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma carência de estudos, que trazem o enfermeiro como um dos agentes responsáveis pela formação e qualificação de profissionais no âmbito da EAD. É necessário ampliar os estudos nessa temática, tendo

em vista as especificidades do processo e a importância de desenvolver métodos de ensino, aprendizagem e avaliação que envolvam a EAD na enfermagem.

O presente estudo possibilitou visualizar a atuação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem como tutores de um curso na modalidade a distância. Essa atividade permitiu uma experiência diferenciada na formação de mestres e doutores, pois os pós-graduandos puderam observar um enfoque inovador na figura do professor e vivenciar o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem no contexto da EAD, trazendo subsídios para a sua construção docente.

As atividades tutoriais proporcionaram, ainda, o contato com tecnologias de informação e comunicação, estimulando o desenvolvimento de habilidades de comunicação e escrita que trouxessem maior entendimento acerca do contexto social em que seus alunos estavam inseridos, a fim de promover o estabelecimento de uma relação dialógica por meio de um ambiente virtual de aprendizagem.

A partir dessa experiência, foi possível perceber que as atividades tutoriais trouxeram contribuições para o processo de formação *stricto sensu*, pois colocam o pós-graduando como um dos responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento do processo educativo dos estudantes sob sua tutoria. Esse exercício estimula o processo de reflexão sobre as suas práticas e o conscientiza quanto ao seu inacabamento, promovendo maior autonomia no desenvolvimento de suas atividades e consolidando a sua formação educativa e pedagógica.

Tendo em vista o crescimento do número de cursos oferecidos na modalidade a distância, seria interessante que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem oferecessem instrumentalização sobre as especificidades desse processo de ensino e aprendizagem aos seus estudantes. É necessário maior preparo aos profissionais, que atuam nessa perspectiva, pois ainda é comum a reprodução de práticas do contexto presencial em cursos a distância, influenciando na qualidade da formação por esse modelo. Dessa maneira, será possível a formação de mestres e doutores com maiores subsídios para desenvolverem a prática docente, mediada por tecnologias de comunicação e informação.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S.H. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. In: Batista NA, Batista SH. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac; 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 3**, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <<http://www.ufv.br/seg/diretrizes/efg.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas, envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU nº 12, 13 jun., seção 1, p. 59, 2013.

CAMACHO, A.C.L.F. Análise das publicações nacionais sobre educação a distância na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 4, p.588-593, jul-ago. 2009.

FONSECA, L.M.M. et al. Inovação tecnológica no ensino da semiótica e semiologia em enfermagem neonatal: do desenvolvimento à utilização de um software educacional. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p.549-558, jul-set. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, M.A.O.; SEIFFERT, O.M.L.B. Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 6, p.635-640, Nov-dez. 2007.

JESUS, B.H. et al. Inserção no mercado de trabalho: trajetória de egressos de um curso de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p.336-345, abr- jun. 2013.

MENEGAZ, J.C. et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem da UFPE On Line**, Recife, v. 4, n. 8, p.1048-1056, abr. 2014.

OLIVEIRA, M.L..C.; SILVA, N.C. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enfermagem em Foco**, v. 3, n. 3, p.131-134, jan. 2012.

PIMENTEL, V.; MOTA, D.D.C.F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-164, 2007.

ROCHA, M.C.P. et al. Preparando o aluno de pós-graduação para o exercício de docência em enfermagem no cuidado da criança e da família na experiência de doença. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.31-35, jul. 2010.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. formação do profissional crítico-criativo: a investigação como atitude de (re)conhecimento do mundo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.12, n.1, p.26-33, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Pós-graduação. **Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem**: Guia do Tutor. Florianópolis, 2012a.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD tem sido uma modalidade alternativa e complementar para o processo de formação, qualificação e aprimoramento profissional. Devido à sua flexibilidade quanto ao tempo, espaço e posturas pedagógicas, ela permite maior democratização do conhecimento, atingindo um maior número de pessoas, chegando a lugares de difícil acesso para a educação presencial e ainda amenizando os custos do processo. Por esses aspectos, entre outros, percebe-se um crescimento na oferta de cursos nessa modalidades pelas instituições de ensino.

Na área da Enfermagem, ainda são poucos os estudos que mostram a realidade dos cursos oferecidos a distância. Dessa maneira, diante da carência de pesquisas que tragam o enfermeiro como um dos agentes responsáveis pela formação e qualificação profissional no âmbito da EAD, faz-se necessário ampliar os estudos acerca dessa temática, tendo em vista as especificidades do processo e a importância de desenvolver métodos de ensino, aprendizagem e avaliação nessa modalidade de ensino.

O presente estudo destacou a atuação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem no desenvolvimento de atividades tutoriais de um curso a distância. Nesse ínterim, foi possível compreender as contribuições envolvidas nesse processo para a formação de mestres e doutores, tendo em vista a identificação das atividades desempenhadas e os conhecimentos e habilidades necessários para desenvolvê-las.

Foi possível observar que os tutores desempenhavam diversas funções durante o processo educativo. Foram perceptíveis atividades de dimensão pedagógica, como a mediação entre os estudantes e a instituição, o esclarecimento de dúvidas e o acompanhamento das atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Atividades de dimensão tecnológica, como o auxílio no uso das TICs e das ferramentas, disponibilizadas no ambiente virtual, utilizadas para mediação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. E, ainda, atividades de dimensão didática, onde o tutor atuava como um facilitador no processo de compreensão e reflexão acerca dos conteúdos discutidos, além de ter que realizar a avaliação dos estudantes de forma a acrescentar em sua formação.

Essas dimensões demonstram a variedade de funções desempenhadas pelos tutores. Atividades, que proporcionaram o contato

com as TICs e que estimularam o desenvolvimento de habilidades de comunicação e escrita, trazendo maior entendimento sobre o contexto social em que os estudantes acompanhados estavam inseridos, também, foi possível observar o estabelecimento de uma relação dialógica por meio do ambiente virtual de aprendizagem. Esses aspectos evidenciaram a responsabilidade do tutor no processo de estímulo e aprendizagem dos estudantes, destacando a importância da aproximação entre tutor e estudante, mesmo diante da distância física, e a horizontalidade que deve estar presente nessa relação ao longo do processo educativo, sempre levando em consideração as diferentes culturas, experiências e realidades.

A identificação dessas atividades permitiu a visualização da responsabilidade pedagógica inerente ao papel do tutor, característica que pode ser atribuída à forma como o curso foi projetado e que demonstra o quanto é importante um preparo específico para atuar no desenvolvimento das atividades tutoriais. Percebe-se, ainda, que a função tutorial pode ser utilizada como uma forma de avaliar a organização e as estratégias adotadas pelo curso, pois devido ao seu contato direto com os estudantes o tutor pode auxiliar na determinação de parâmetros que auxiliem no aprimoramento da resposta educacional.

Para o melhor desenvolvimento de suas atividades e maior fluidez do processo educativo, os tutores ressaltaram a necessidade de conhecimentos e habilidades que fornecessem maior embasamento para a sua prática. Os principais destaques foram o domínio do conteúdo da área de atuação como tutor, o preparo pedagógico e o domínio das ferramentas tecnológicas. Outro desafio que os tutores encontram ao longo do processo de ensino foi o de trazer elementos que estimulassem o protagonismo dos estudantes na construção do seu conhecimento, utilizando-se de metodologias de ensino e avaliação, que instigassem a transformação da realidade e a formação de profissionais mais éticos e conscientes de seu contexto social.

Dentre as preocupações, percebeu-se que grande parte dos tutores questionavam-se quanto à forma de avaliação dos estudantes, porém foi visível a apresentação de uma postura, voltada para um processo avaliativo, que considerasse as diferentes realidades, a relação entre a teoria e a prática, o esforço e o crescimento apresentado pelos estudantes. Os tutores, também, trouxeram inquietações quanto à definição do seu papel no contexto do curso, em virtude da diversidade de funções por eles desempenhadas.

Atuar como tutor em um curso na modalidade EAD, trouxe aos pós-graduandos uma visão ampliada sobre os diferentes aspectos,

envolvidos na realização de um curso a distância. Fazer parte da equipe, como um dos responsáveis pelo processo educativo dos alunos, que acompanhavam, interagiam com os outros tutores e com os professores conteudistas proporcionou uma experiência diferenciada na sua formação como mestre ou doutor, pois trouxe um enfoque inovador na figura do professor e, ainda, a experiência de vivenciar o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem no contexto da EAD, trazendo subsídios para a sua construção docente.

Esses achados trazem um cenário relevante para os profissionais, que atuam no desenvolvimento de cursos a distância, voltados para a área da enfermagem, pois é possível visualizar alguns aspectos desse processo educativo e a maneira como agem os responsáveis pelo seu acompanhamento. Outro fator relevante é o contato com as especificidades da educação a distância durante a formação *stricto sensu* em enfermagem, possibilitando uma formação diferenciada de mestres e doutores, pois colocam o pós-graduando como um dos responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento do processo educativo dos estudantes sob sua tutoria. Além disso, esse exercício estimula o processo de reflexão sobre as suas práticas e o conscientiza quanto ao seu inacabamento, promovendo maior autonomia no desenvolvimento de suas atividades e consolidando a sua formação educativa e pedagógica.

Essa experiência, também, coloca em evidência a complexidade em conduzir o processo de ensino e aprendizagem, um reconhecimento importante para o processo de formação de pós-graduandos. A atividade de tutoria mostrou-se como uma opção para ampliar os espaços, voltados para o desenvolvimento de características docentes, pois promove a participação ativa do pós-graduando ao longo do processo educativo dos estudantes, que acompanham, possibilitando que ele aprimore seus conhecimentos e habilidades ao identificar, entender e corrigir seus próprios erros, além de assumir os compromissos e consequências da atividade tutorial.

Tendo em vista o crescimento do número de cursos oferecidos na modalidade a distância, seria interessante que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem oferecessem instrumentalização sobre as especificidades desse processo de ensino e aprendizagem aos seus estudantes. É necessário maior preparo aos profissionais, que atuam nessa perspectiva, pois ainda é comum a reprodução de práticas do contexto presencial em cursos a distância, influenciando na qualidade da formação por esse modelo. Dessa maneira, será possível a formação de

mestres e doutores com maiores subsídios para desenvolver a prática docente mediada por tecnologias de comunicação e informação.

Como limitação do estudo, pode-se mencionar a impossibilidade de buscar a opinião dos estudantes sobre a importância do tutor durante a sua formação, pois traria maiores subsídios para o aprimoramento das práticas, envolvidas nesse processo.

REFERÊNCIAS

BALBINOT, A.B. et al. A prática docente em educação a distância: o uso do modelo metodológico dos três momentos pedagógicos. **Revista Renote: novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p.13-22, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29325/000764415.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 20 set. 2014.

BACKES, V.M.S. et al. Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p.804-814, jul-set, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n3/v22n3a29.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

BACKES, V.M.S.; MOYÁ, J.L.M.; PRADO, M.L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p.1-8, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n2/pt_26.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

BATISTA, S.H. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. In: Batista NA, Batista SH. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac; 2004.

BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BEZERRA, M.A.; CARVALHO, A.B.G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R.P; MIOTA, F.M.C.S.C; CARVALHO, A.B.G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 276. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>>.

Acesso em: 15 set. 2014

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas, envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde. Publicada no DOU nº 12, 13 jun., seção 1, p. 59, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 3**, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <<http://www.ufv.br/seg/diretrizes/efg.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessoria para Educação Superior a Distância: relatório. Brasília; 2002.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059**, de 12 de Dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2013.

_____. **Decreto nº 5.622**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 30 abr. 2013.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. **Decreto nº 7.385**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7385.htm>. Acesso em: 4 jun. 2013.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 396**, de 4 de Março de 2011. Disponível em: <<https://www.brasilsus.com.br/legislacoes/gm/107500-396.html>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

CAMACHO, A.C.L. F. Análise das publicações nacionais sobre educação à distância na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 4, p.588-593, jul/ago. 2009.

CARMO, C.R.S; CARMO, R.O.S. Tutor em EAD: uma análise das concepções e práticas pedagógicas no ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 4, n. 1, p.01-13, jul-dez. 2011.

Disponível

em:

<<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/187/pdf>>.

Acesso em: 20 set. 2014.

CAVALCANTE FILHO, A.; SALES, V.M.B.; ALVES, F.C.A. identidade docente do tutor da educação a distância. **Simpósio Internacional de Educação a Distância**, São Carlos, p. 1-11, set. 2012.

Disponível

em:

<<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/295/154>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

FONSECA, L.M.M. et al. Inovação tecnológica no ensino da semiotécnica e semiologia em enfermagem neonatal: do desenvolvimento à utilização de um software educacional. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p.549-558, jul-set. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b

_____. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. A voz da esposa a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: UNESCO, 1996, p. 27-67.

_____. **Educação e mudança**. 30a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, M.A.; SEIFERT, O.M.L.B. Formação docente e o ensino de pós-graduação em saúde: uma experiência na Unifesp. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 60, n. 6, p. 635-640, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n6/03.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FRIEDRICH, D.B.C. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 6, [08 telas], 2010.

GADOTTI, M. A. voz do biógrafo brasileiro a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: UNESCO, 2003a. p. 69-115.

_____. As muitas lições de Freire. In: MCLAREN, P.; LEONARD PC, GADOTTI M. **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Paulo Freire uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília; UNESCO, 2003b. 765p.

_____. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. 207 p.

GIL, A.C. **Estudo de Caso**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, D.C. **Perfil dos recém-doutores em enfermagem**: aproximação ao perfil proposto pela Área de Enfermagem da CAPES. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 355p.

GROSSI, M.G.R.; COSTA, J.W.; MOREIRA, M.M. O papel do tutor virtual na educação a distância Educação. **Revista do Centro de**

Educação, Santa Maria, v. 38, n. 3, p.659-653, set-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364016.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2013**. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=1xoFVwbK&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=139200&p_r_p_564233524_id=139627>. Acesso em: 15 set. 2014.

IVASHITA, S.B.; COELHO, M. P. EAD: o importante papel do professor-tutor. **IX Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, p. 7550-7560, out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3072_2138.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013.

JESUS, B.H. et al. Inserção no mercado de trabalho: trajetória de egressos de um curso de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p.336-345, abr- jun. 2013.

KEMPFER, S.S. **Caracterizando a função de tutoria no ensino a distância**. 2011. 49 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Planejamento Educacional em Docência do Ensino Superior, Escola Superior Aberta do Brasil, Florianópolis, 2012.

KLOH, D.; LIMA, M.M. de; REIBNITZ, K.S. Compromisso ético-social na proposta pedagógica da formação em enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.484-491, abr-jun. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/tce/v23n2/pt_0104-0707-tce-23-02-00484.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

LAGUARDIA, J.; CASANOVA, A.A educação online e os desafios à qualificação profissional em saúde. **Revista Eletrônica de comunicação, informação, inovação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 40-52, dez. 2010.

LINO, M.M. et al. Posturas pedagógicas adotadas no ensino de enfermagem e saúde na Região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 1, p.152-159, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n1/v64n1a22.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, E. (org). **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001. p. 110.

MAGGIO, M. O Tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110.

MENEGAZ, J.C. et al. O bom professor na área da saúde: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem da UFPE On Line**, Recife, v. 4, n. 8, p.1048-1056, abr. 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORENO, L.R.; LEITE, M.T.M., AJZEN, C. Formação didático-pedagógica em saúde: habilidades cognitivas desenvolvidas pelos pós-graduandos no ambiente virtual de aprendizagem. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 217-229, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/15.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

OLIVEIRA, M.L.C.; SILVA, N.C. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enfermagem em Foco**, v. 3, n. 3, p.131-134, jan. 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTEL, V.; MOTA, D.D.C.F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-164, 2007.

PRADO, C. et al. Avaliação no estágio curricular de administração em enfermagem: perspectiva dialética. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 3, p. 487-90, 2010.

REIBNITZ, K.S.; PRADO, M.L. formação do profissional crítico-criativo: a investigação como atitude de (re)conhecimento do mundo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.12, n.1, p.26-33, 2003.

RIGO, S.J. **Introdução à Educação a Distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

ROCHA, M.C.P. et al. Preparando o aluno de pós-graduação para o exercício de docência em enfermagem no cuidado da criança e da família na experiência de doença. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.31-35, jul. 2010.

ROJO, P.T. et al. Panorama da Educação à Distância em Enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 6, p.1476-1480, abr. 2011.

SARMET, M.M.; ABRAHÃO, J.I.; O tutor em educação a distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 109-141, dez. 2007.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação Superior a Distância**: gestão de aprendizagem e produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Unisul, 2005.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**, Granada, v.9, n.2, p.1-30, 2005.

SILVA, E.M.A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, set. 2005. Disponível em:

<http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SILVA, A.P.S.S.; PEDRO, E.N.R. Autonomia no processo de construção do conhecimento de alunos de enfermagem: o chat educacional como ferramenta de ensino. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p.72-78, mar/ abr. 2010.

STAHLER, T. C.; FLEITH, D. S. Estímulos e Barreiras à Criatividade na Educação a Distância. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 4, p. 457-466, out/dez. 2010.

TECCHIO, E.L. et al. Educação a Distância: definição do desenho de cargo do tutor a partir das atividades desenvolvidas e competências requeridas. **Revista Renote: novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p.1-11, dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18040/10627>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

TORRES, C.C. **A Educação a Distância e o Papel do Tutor: Contribuições da Ergonomia**. 2007. 198 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TRONCHIN, D.M.R et al. Instrumento de avaliação do aluno com base nas competências gerenciais do enfermeiro. **Acta Paulista de Enfermagem**. São Paulo. V. 21, n. 2, p. 356-60, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem**: Guia do Tutor. Florianópolis, 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Pós-graduação. **Projeto Pedagógico do Curso**: Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem. Florianópolis, 2012b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem**: Módulo I. Florianópolis, 2012c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Especialização em Linhas de Cuidado em Enfermagem**. Florianópolis, 2012d. Disponível em: <<https://unasus.ufsc.br/lcenfermagem/sobre-o-curso/>> Acesso em: 10 ago. 2013.

VENDRUSCOLO, C. et al. A informática na formação e qualificação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 3, p.539-546, set. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reufsm/article/view/7465/pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

VILAÇA, M.L.C. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.89-101, 2010.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248p.

APÊNDICES

APÊNDICEA – Roteiro de Entrevista

O presente questionário destina-se à coleta de dados para a elaboração da Dissertação de Mestrado do curso de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Dados de Identificação e perfil dos entrevistados	
Idade:	Tempo de Formado:
Titulação Máxima:	Curso Específico na área de EAD:
Experiência prévia como Tutor:	Tempo de experiência em tutoria:
Linha de Cuidado de Enfermagem em que atua como tutor:	
Local de trabalho:	

1. Como surgiu a oportunidade de atuar como tutor neste curso?
2. Como você se sente atuando como tutor?
3. Quais as atividades que você desenvolve na tutoria?
4. Quais os conhecimentos necessários para atuar como tutor, de acordo com a sua experiência?
5. Qual abordagem você utiliza com os alunos?
6. Como é a sua relação com os alunos?
7. Como você realiza o processo avaliativo dos alunos?
8. Qual a contribuição das atividades de tutoria na sua formação *stricto sensu*?
9. Como você utiliza o ambiente virtual de aprendizagem e como explora as ferramentas de interação, como o fórum de notícias e as mensagens instantâneas em suas atividades?
10. Do início das atividades como tutor até o momento, quais diferenças você percebe no seu desempenho?
11. Gostaria de acrescentar/ressaltar algum aspecto que não foi abordado? Ou fazer alguma contribuição?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA- UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE- CCS
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma, para isso deve informar um dos pesquisadores.

A pesquisa em questão está vinculada a uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), sendo intitulada como “Tutoria na educação a distância: Contribuições na formação *stricto-sensu* em enfermagem”. Seu objetivo principal é compreender a contribuição da atividade de tutoria de um curso na modalidade EAD à formação profissional de enfermeiros estudantes de pós-graduação *Stricto-sensu*.

A coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas, sendo estas realizadas em local e horário a sua escolha. As entrevistas serão gravadas em arquivo digital, com o objetivo de posteriormente serem transcritas. Após a transcrição dos dados, o material estará a sua disponibilidade, com o objetivo de validar o conteúdo da entrevista, permitindo possíveis alterações ou supressões julgadas como necessárias.

Ressalta-se que possivelmente você não sentirá desconforto durante a entrevista, mas caso você sinta é importante que você diga. Entretanto se sentir desconforto será o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos sentir incômodo em falar. Não precisa responder a qualquer pergunta se achar que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Asseguramos que este estudo não trará nenhum risco de natureza física.

Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. São

Em caso de dúvidas relacionadas aos procedimentos éticos da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9206, ou ainda, com as pesquisadoras por meio dos contatos: Prof.ª Dra. Vânia Marli Schmbert Backes - (48) 9963-3838 – e-mail: vania.backes@ufsc.br ou Enf.ª Mestranda Bruna Helena de Jesus - (48) 8807-9839 - e-mail: brunahelena_j@yahoo.com.br.

assegurados o seu anonimato e a confidencialidade de suas informações, bem como os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

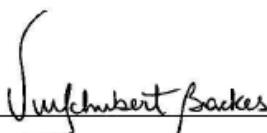
Salientamos que sua participação é voluntária, sendo que não haverá retorno financeiro. Se houver qualquer dúvida sobre a pesquisa, podemos conversar sobre ela agora. Você pode ainda entrar em contato com as pesquisadoras conforme os contatos abaixo ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP-UFSC) pelo telefone 3721-9206.

Assim, caso concorde com os termos deste documento preencha os campos abaixo e assine no local indicado.

Eu, _____, RG/ CPF/ COREN n° _____, concordo em participar do estudo, como participante. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Estou recebendo uma cópia deste termo de consentimento, assinada pelas pesquisadoras e foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local e data: _____, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do participante da pesquisa



Vânia Marli Schubert Backes
Pesquisadora Responsável/Orientadora
E-mail: vania.backes@ufsc.br - Fone: 9963 3838

Bruna Helena de Jesus
Pesquisadora Principal/Orientanda
E-mail: brunahelena_j@yahoo.com.br - Fone: 8807 9839

Em caso de dúvidas relacionadas aos procedimentos éticos da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9206, ou ainda, com as pesquisadoras por meio dos contatos: Prof. Dra. Vânia Marli Schubert Backes - (48) 9963-3838 – e-mail: vania.backes@ufsc.br ou Enf. Mestranda Bruna Helena de Jesus - (48) 8807-9839 - e-mail: brunahelena_j@yahoo.com.br.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Contribuições na formação stricto-sensu em enfermagem

Pesquisador: Vânia Marli Schubert Backes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22421613.8.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 469.658

Data da Relatoria: 25/11/2013

Apresentação do Projeto:

TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Contribuições na formação stricto-sensu em enfermagem

Pesquisador: Vânia Marli Schubert Backes e a mestranda Bruna H. de Jesus.

Objetivo da Pesquisa:

Já foram apresentados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Já foram apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não é o caso.

Recomendações:

Não existem.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplicam.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900

UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 400.658

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Foram atendidas as solicitações para o cumprimento legal da legislação pertinente.

FLORIANOPOLIS, 27 de Novembro de 2013

Assinador por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br