

**CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA**

**Avaliação de um curso para formação de tutores a distância**

São Paulo

2021

**CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA**

**Avaliação de um curso para formação de tutores a distância**

**Versão Corrigida**

Dissertação apresentada à Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, Programa Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde, para obter o título de Mestre em Ciências da Saúde.

Orientador: Profa. Dra. Simone Rennó Junqueira

São Paulo

2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo da Publicação  
Serviço de Documentação Odontológica  
Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo

---

Sikota, Caroline Soares Souza.

Avaliação de um curso para formação de tutores a distância / Caroline Soares Souza Sikota ; orientador Simone Rennó Junqueira. -- São Paulo, 2021.

127 p. : fig., tab. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Programa Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde. -- Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo.

Versão corrigida.

1. Educação a distância. 2. Tutor. 3. Tecnologia Educacional. I. Junqueira, Simone Rennó. II. Título.

---

Fábio Jastwebski – Bibliotecário - CRB8/5280

Sikota CSS. Avaliação de um curso para formação de tutores a distância. Dissertação apresentada à Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências da Saúde.

Aprovado em: 22/04/2021

### **Banca Examinadora**

Profa. Dra. Simoné Rennó Junqueira

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarci

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Luciana Corrêa

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

## AGRADECIMENTOS

À professora Simone, pela confiança, apoio, dedicação e competência na condução deste trabalho e do Curso de Formação de Tutores. Não poderia ter tido melhor orientadora!

Às secretárias Sônia Castro Lúcia Lopes e Andréia dos Santos Teixeira, pela dedicação e ajuda em todas as etapas do Mestrado, tornando possível a realização deste trabalho e do Curso de Formação de Tutores.

Ao Leandro Augusto Costa, da CPDIGi, por ter sido tão prestativo e ter oferecido todo o apoio operacional relacionado ao Moodle.

À bibliotecária Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, pela normalização da dissertação, e ao bibliotecário Fábio Jastwebski pela catalogação.

Ao meu esposo, pela força e pela compreensão nos momentos de ausência e de monopólio do computador.

Aos meus pais e irmã, pelo apoio e por terem acreditado em mim.

À minha chefia e colegas de trabalho, pela liberação para realização das aulas e momentos presenciais do mestrado, e pela cobertura nesses momentos em que estive ausente.

A todos os colegas de mestrado, pelo apoio e companheirismo durante todo o curso, e aos que aceitaram participar do Curso de Formação de Tutores, tornando este trabalho possível.

A todos os professores que tive durante toda minha formação, que possibilitaram que eu conseguisse realizar um mestrado numa instituição tão sonhada.

Aos professores Rogério Nogueira de Oliveira e Mary Caroline Skelton Macedo, pelas considerações de grande importância que fizeram no exame de qualificação deste trabalho.

Às professoras Rita Maria Lino Tarcia, e Lucia Corrêa, que participaram da banca deste trabalho e contribuíram imensamente com suas sábias observações.

À equipe e alunos do curso de Informática em Saúde em que fui tutora de 2015 a 2017, pela experiência maravilhosa que permitiu que eu descobrisse algo de que gosto realmente de fazer e me motivou a querer estudar a respeito, gerando este trabalho.

“A educação autêntica,  
não se faz de A para B  
ou de A sobre B,  
mas de A com B,  
mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire, 1978

## RESUMO

Sikota CSS. Avaliação de um curso para formação de tutores a distância [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia; 2021. Versão Corrigida.

Apesar do crescimento da EaD, há carência de formação de profissionais para desenvolver atividades de ensino com o apoio das novas tecnologias. Pensando em promover uma experiência positiva de ensino e aprendizado a distância através das ferramentas disponíveis na plataforma Moodle e, considerando a importância do tutor neste processo, foi elaborado um curso para a formação de tutores a distância, utilizando a plataforma Moodle. Esta pesquisa consiste na análise da percepção discente sobre o curso, como uma das vertentes para avaliação do mesmo, quantitativa e qualitativamente, em suas duas ofertas, em 2019 e 2020. Na primeira edição do curso houve 14 (catorze) alunos concluintes e, na segunda edição, houve 08 (oito), totalizando vinte e dois (n=22). Para os dados quantitativos foi utilizado, nas duas edições do curso, um questionário de auto-avaliação e avaliação do curso, composto por cinco dimensões: 1) Autoavaliação; 2) Qualidade da interface; 3) Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas; 4) Avaliação da tutoria; 5) Cumprimento dos objetivos do curso. O mesmo foi respondido pelos participantes no próprio ambiente virtual do curso, através de uma escala intervalar de 1 a 5 do tipo Likert. Para os dados qualitativos foram utilizadas as anotações dos alunos na ferramenta Diário, presente nas duas edições do curso; o campo em aberto do questionário online da 2ª edição e o texto transcrito de um grupo focal realizado com 6 cursistas, após a conclusão da primeira edição. Para análise dos dados qualitativos foi utilizado o software NVIVO®, com o qual foram construídas 9 categorias. A análise quantitativa indicou que a percepção sobre o Curso de Formação de Tutores pelos participantes foi positiva, em todas as dimensões. Os pontos fortes do curso pareceram estar relacionados ao desempenho da tutoria e ao material didático, sendo o tempo destinado à elaboração de tarefas considerado como uma das fragilidades. Pela análise qualitativa, os comentários também foram satisfatórios e mais referências foram feitas quanto ao cumprimento dos objetivos do curso e quanto às dificuldades, críticas e sugestões. Ter participado do curso agregou experiências que se somam à imagem e expectativa que se têm de um

professor para a educação a distância. Considerando que o curso se propôs a nortear os participantes em relação ao papel de um tutor na educação a distância, a grande maioria dos participantes considerou-se apta, ao final do curso, para atuar como tutor em cursos a distância, em temas de seu domínio. É preciso mais estudos em relação à EaD e ao papel do tutor, para que tragam reflexões sobre essa temática, tão necessária para garantir a qualidade da EaD e para contribuir com o maior reconhecimento deste profissional.

Palavras-chave: Educação a distância. Tutor. Tecnologia Educacional.

## ABSTRACT

Sikota CSS. Evaluation of a course for training distance tutors [dissertation]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia; 2021. Versão Corrigida.

Despite the growth of distance education, there is a lack of training for professionals to develop teaching activities with the support of new technologies. Thinking about promoting a positive experience of teaching and learning at a distance through the tools available on the Moodle platform and, considering the importance of the tutor in this process, a course was prepared for the training of distance tutors, using the Moodle platform. This research consists of the analysis of the students' perception about the course, as one of the aspects for evaluating it, quantitatively and qualitatively, in its two offers, in 2019 and 2020. In the first edition of the course there were 14 (fourteen) graduating students and, in the second edition, there were 08 (eight), totaling twenty-two two ( $n = 22$ ). For quantitative data, a self-assessment and course assessment questionnaire was used in the two editions of the course, consisting of five dimensions: 1) Self-assessment; 2) Quality of the interface; 3) Course content / didactic material / media used; 4) Mentoring evaluation; 5) Compliance with the course objectives. The same was answered by the participants in the virtual environment of the course, using an interval scale from 1 to 5 of the Likert type. For qualitative data, students' notes were used in the Diary tool, present in the two editions of the course; the open field of the 2nd online questionnaire. edition and the transcribed text of a focus group carried out with 6 course participants, after the completion of the first edition. For analysis of qualitative data, the NVIVO® software was used, with which 9 categories were built. The quantitative analysis indicated that the perception of the Training Course for Tutors by the participants was positive, in all dimensions. The strengths of the course seemed to be related to the performance of tutoring and didactic material, the time devoted to the elaboration of tasks being considered as one of the weaknesses. Through the qualitative analysis, the comments were also satisfactory and more references were made regarding the fulfillment of the course objectives and the difficulties, criticisms

and suggestions. Have participated in the course added experiences that add to the image and expectation that a teacher has for distance education. Considering that the course was intended to guide participants in relation to the role of a tutor in distance education, the vast majority of participants considered themselves able, at the end of the course, to act as a tutor in distance courses, in topics of their own domain. More studies are needed in relation to distance education and the role of the tutor, so that they bring reflections on this theme, so necessary to guarantee the quality of distance education and to contribute to the greater recognition of this professional.

Keywords: Distance Education. Tutor. Educational Technology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 - Ferramenta Diário do Moodle .....	41
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1 - Questionário de Autoavaliação e Avaliação da primeira edição do curso .....	37
Quadro 4.2 - Questionário de Autoavaliação e Avaliação da segunda edição do curso .....	39
Quadro 5.1 - Autoavaliação e Avaliação da primeira edição do Curso de Formação de Tutores para o Ensino a Distância segundo dimensões, 2019 .....	47
Quadro 5.2 - Autoavaliação e Avaliação da segunda edição do Curso de Formação de Tutores e os Desafios da EaD segundo dimensões, 2020 .....	51
Quadro 5.3 - Autoavaliação e Avaliação das duas edições do Curso de Formação de Tutores e os Desafios da EaD segundo dimensões, 2020 .....	55
Quadro 5.4- Grau de concordância das assertivas presentes no questionário das duas edições do curso de Formação de Tutores e os Desafios da EaD, 2020.....	57
Quadro 5.5 - Referências cruzadas entre as categorias (nós) e a experiência com a EaD referida pelos alunos .....	70
Quadro 5.6 - Referências cruzadas entre as categorias (nós) e o sexo dos alunos .	71
Quadro 5.7 - Referências cruzadas entre as categorias (nós) e a formação dos alunos .....	72
Quadro 6.1 - Mídias mais utilizadas por instituições de ensino credenciadas para ministrar cursos totalmente a distância (2018) .....	78

## LISTA DE TABELAS

Tabela 5.1 - Número de referências codificadas em cada categoria (nó) e subcategorias.....	58
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEx	Comissão de Cultura e Extensão
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CMS	Course Management System
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease
CPDIGi	Centro de Produção Digital
DE	Design Educacional
ENFAM	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FOUSP	Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo
IHEP	Institute for Higher Education Policy
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMS	Learning Management Systems
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MPIFIS	Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
SACI	Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2

SEED	Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unar	Universidade do Ar
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	17
2.1	A Educação a Distância (EaD) .....	17
2.2	A EaD no Brasil .....	19
2.3	O tutor .....	24
2.4	Ambientes Virtuais de Aprendizagem .....	27
2.5	Avaliação de cursos a distância .....	28
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	32
3.1	Objetivo geral .....	32
3.2	Objetivos específicos.....	32
<b>4</b>	<b>MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	33
4.1	Sobre o curso a distância “Formação de tutores e os Desafios da Ead” 33	
4.2	Sobre o tipo de pesquisa .....	35
4.3	Sobre a análise de dados da pesquisa .....	43
4.4	Atendimento às normas de bioética.....	45
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	47
5.1	Análise quantitativa – Primeira edição do curso .....	47
5.2	Análise quantitativa – Segunda edição do curso .....	49
5.3	Análise qualitativa das duas edições do curso .....	58
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	73
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95
	<b>APÊNDICE</b> .....	106
	<b>ANEXOS</b> .....	123

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Educação a Distância (EaD) é uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação”, de modo que estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Segundo Alves et al. (2004, p. 6), a EaD é

uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade entre professor e alunos, em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administração) seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como cartas, textos impressos, televisão, radiodifusão ou ambientes computacionais.

Portanto, essa mediação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem permite que aluno e professor estejam separados fisicamente. Na EaD pode ou não haver alguns momentos presenciais. Para Moran (2002, p. 1), a EaD é mais adequada para a educação de adultos, “principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de pós-graduação e também no de graduação”.

Isto porque na EaD o aluno tem uma posição mais autônoma e ativa em relação a seu aprendizado.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, o número de matrículas na EaD aumentou significativamente de 2017 para 2018, com mais de um milhão e meio de novos alunos matriculados em 2018. Porém, esse crescimento foi menor do que o observado de 2016 para 2017. (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2019)

Com as novas formas de ensinar e aprender geradas pela expansão dos cursos a distância (Belloni, 2005), surgiu um novo papel: o de tutor. O Guia do Tutor da Universidade Aberta do Brasil (UAB) define tutor como aquele que tem a função de “acompanhar os alunos no processo de aprendizagem por meio da mediação sujeito - sujeito; sujeito - conhecimento; sujeito - tecnologias” (Universidade Aberta do Brasil, 2008, p. 21).

Considerando os recursos tecnológicos intermediários disponíveis, os ambientes computacionais têm sido os mais difundidos entre a população. A plataforma dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tem um papel

fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois o conteúdo a ser estudado liga-se diretamente às ferramentas que fazem parte da construção da plataforma. Uma das plataformas mais utilizadas é o Moodle (acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”), um software livre de apoio à aprendizagem, criado por Martin Dougiamas, sendo não somente um espaço para publicação de materiais para os alunos lerem, mas sim um espaço para interação e comunicação, de apoio ao cumprimento dos objetivos pedagógicos do curso. (Magnagnagno et al., 2015).

Segundo França (2015), apesar do crescimento da EaD, há carência de formação de profissionais para desenvolver atividades com o apoio das novas tecnologias. Geralmente, os cursos de formação de tutor existentes focam mais no uso das ferramentas do ambiente virtual e menos nas estratégias pedagógicas.

Pensando em promover aos estudantes uma experiência positiva de ensino e aprendizado a distância através das ferramentas disponíveis na plataforma Moodle e, considerando a importância do tutor neste processo, para quem acredita-se haver pouca formação e informações a respeito, foi elaborado um curso para a formação de tutores para o ensino a distância, em parceria com o Centro de Produção Digital (CPDIGi), da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOUSP).

O curso “Formação de Tutores e os Desafios da EaD” foi elaborado entre os anos de 2018 e 2019. Seu público-alvo são pessoas que já possuem formação pedagógica ou são estudantes dessa área. Foi oferecido para os estudantes regularmente matriculados no Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde (MPIFIS), ex-alunos e professores deste programa de pós-graduação, que aceitaram participar. Ao final do curso, os participantes foram convidados a falar sobre suas percepções a respeito do curso.

É característica dos Mestrados Profissionais que, além da dissertação, seja apresentado um produto, isto é, um objeto de aprendizagem, desenvolvido com base em pesquisa científica, que possa ser disponibilizado, a fim de contribuir para a prática profissional de outras pessoas. Esta dissertação é baseada no produto educacional “Curso para Formação de Tutores”, disponível no portal EduCAPES (Apêndice A).

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 A Educação a Distância (EaD)

Segundo Gouvêa e Oliveira<sup>1</sup> (2006 apud Alves, 2011), alguns estudos consideram registros na Bíblia de cartas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor como a origem histórica da Educação a distância. No mundo, um marco do início da EaD, segundo os mesmos autores, seria um curso por correspondência anunciado pela Gazeta de Boston, em 1728.

Ainda segundo estes autores, com o passar do tempo, foram surgindo outras experiências de educação a distância em diversas partes do mundo, como a inauguração da primeira escola por correspondência na Europa em 1840, no Reino Unido; a criação da Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes, em 1892, nos Estados Unidos; a criação da primeira legislação para escolas por correspondência, em 1948, na Noruega; a criação da Universidade de Sudáfrica, em 1951, que até hoje oferta exclusivamente cursos à distância na África e o início da transmissão de programas educativos pela televisão, em 1956, através da Chicago TV College, nos Estados Unidos, que influenciou outras universidades no país.

Em 1967 foi criada a Open University, um projeto planejado por um comitê estabelecido pelo governo britânico. O projeto intencionava usar o rádio e a televisão para promover educação superior para a população adulta (Passos, 2018). O projeto original da Open University evoluiu, tendo sua metodologia amplamente reproduzida em outros países, de modo que se tornou a:

[...] primeira universidade nacional de educação a distância, que se valeria de economias de escala, tendo mais alunos do que qualquer outra universidade, com um nível de financiamento elevado e empregando a gama mais completa de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 36).

Na América do Sul, foi criada na Argentina em 1960 a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que integrava materiais impressos às aulas pela televisão (Gouvêa; Oliveira<sup>1</sup>, 2006 apud Alves, 2011).

---

<sup>1</sup> Gouvêa G, Oliveira Cl. Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent; 2006.

No Brasil, de acordo com Pretti (2000), a conjuntura econômica e política acabou por encontrar na EaD uma alternativa economicamente viável para atender exigências sociais e pedagógicas, aproveitando os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A EaD é uma alternativa para aumentar o acesso à educação num país com dimensões continentais como o Brasil.

Isso porque um curso a distância pode atingir um número maior de pessoas. Sem mencionar que a EaD possibilita que pessoas com dificuldade de mobilidade e deslocamento, ou que moram longe dos grandes centros, ou até mesmo pessoas com filhos pequenos, comecem ou voltem a estudar, e a se profissionalizar. O custo de um curso a distância também pode ser menor do que um curso presencial, já que é possível economizar com transporte e alimentação, por exemplo. Deste modo, a EaD “torna-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades” (Alves, 2011, p. 84).

Segundo Mattar (2011b), apesar da separação espacial, que comumente define a EaD, as tecnologias permitem que haja cada vez menos separação temporal, uma vez que há diversos recursos que permitem sincronia.

Atualmente, a EaD acontece majoritariamente através da internet, mas podem ser utilizados outros meios, como material impresso, rádio, televisão, entre outros.

Ao longo da história, a EaD evoluiu, podendo ser caracterizada, segundo Moore e Kearsley (2007), por cinco gerações diferentes: 1ª Geração: marcada pela comunicação textual, por meio de correspondência; 2ª Geração: ensino por rádio e televisão; 3ª Geração: caracterizada, principalmente, pela invenção das universidades abertas; 4ª Geração: marcada pela interação à distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências; 5ª Geração: envolve o ensino e o aprendizado on-line, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet. (Costa, 2017, p. 65)

Não é suficiente fornecer os materiais de estudo ao aluno, pois a autonomia do aluno na EaD não significa que ele deva estudar sozinho. Logo, o tutor é o profissional que realiza a mediação na EaD, acompanhando os alunos no processo individual de ensino e aprendizagem.

Segundo Litwin (2001, p.11), “talvez tenhamos que dar outro nome para a EAD visto que ela já não se define pela distância”. Isso porque os recursos de comunicação existentes podem aproximar aluno e professor, favorecendo a interação, o ensino e o aprendizado.

## 2.2 A EaD no Brasil

No Brasil, segundo Alves (2011), o início da EaD ocorreu com o registro de um anúncio de curso de datilografia por correspondência no Jornal do Brasil, em 1904. Em 1924, iniciou-se o uso do rádio para cursos de educação popular, através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, uma iniciativa privada.

Segundo Villela e Mesquita (2018), foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa em 1937, pelo Ministério da Educação (MEC). Com isso, foram criados diversos programas educativos pelo rádio, a maioria por instituições privadas.

De acordo com Alves (2011), também em 1937 foi criada a Universidade do Ar (Unar), patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC). Eram fornecidos cursos pelo rádio, associados ao uso de apostilas impressas e auxílio de monitores para resolução de exercícios. Ao longo de quinze anos, qualificou mais de cem mil alunos, número elevado para a época (Senac São Paulo, 2013).

Em 1939 surgiu o Instituto Monitor em São Paulo, para oferta de cursos profissionalizantes por correspondência, como corte e costura, supletivo de 1º e 2º grau, mecânica geral, auxiliar de escritório, entre diversos outros. Em 1941 surgiu o Instituto Universal Brasileiro, com a mesma finalidade. Ambos ainda existentes e já incorporaram tecnologias como a internet (Alves, 2011).

De acordo com Castro (2015), na década de 60 foi criado o MEB (Movimento de Educação de Base), através de um convênio entre o Governo Federal e a Igreja Católica, destinado à alfabetização de jovens e adultos das classes populares, através do rádio.

Em 1967 foi publicado o Código Brasileiro de Telecomunicação, obrigando a transmissão de programas com fins educativos por emissoras de rádio e televisão (Villela; Mesquita, 2018). Neste mesmo ano, foi criado o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), considerado a primeira experiência de educação a distância pela televisão (Santos; Menegassi, 2018).

Também em 1967 foi instituído o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), começando a funcionar efetivamente em 1970. Criado pela lei nº 5379, no governo do presidente Arthur da Costa e Silva, época da ditadura, tinha como meta erradicar o analfabetismo da população entre 15 e 35 anos, através de cartilhas (Oliveira; Souza, 2013; Santos, 2014).

Em 1971 o projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, obrigava todas as emissoras de rádio do país a transmitir programação educativa.

Em 1976 foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, com experiências através de ensino por correspondência, rádio e televisão (Costa; Faria, 2008). Foram criados alguns programas de educação à distância pela televisão, como os Telecursos, criados pela Fundação Roberto Marinho.

A partir de 1970, deu-se início a chegada dos computadores ao Brasil, por intermédio das universidades (Alves, 2009). Em 1979, a Universidade de Brasília (UnB) cria o Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD), oferecendo cursos de educação continuada através de jornais e revistas (Alves, 2011; Santos; Menegassi, 2018).

A UnB fez um convênio com a Open University (universidade de ensino a distância fundada em 1969 no Reino Unido), recebendo os direitos de tradução e distribuição do material aqui no Brasil. Com base na metodologia da Open University, criou o Telecurso 2º grau, em parceria com a Fundação Roberto Marinho (Villela; Mesquita, 2018). A Unb oferecia para todos os estados do país mais de vinte cursos à distância, sendo seis deles traduzidos da Open University (Santos; Menegassi, 2018).

Em 1991, uma parceria entre o governo federal e a Fundação Roquette Pinto criou o programa “Um Salto Para o Futuro” com o objetivo de capacitação de professores de todo país. A Secretaria Especial de Educação à distância do Ministério da Educação (SEED), criada na metade dos anos 1990, lançou a transmissão do Programa TV Escola em 1995, unindo-o à Transmissão da programação do Projeto Um Salto para o Futuro. Em 1997, a Seed lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), com o objetivo de disseminar o uso das novas tecnologias nas escolas públicas do País. Contava-se também com o Projeto Proformação para a formação de professores em nível médio, basicamente só com material impresso (Guarezi; Matos<sup>2</sup>, 2012, p. 36 apud Villela; Mesquita, 2018).

O Telecurso 2000 foi lançado em 1995, consistindo em transmissão de aulas para pessoas que não haviam completado o ensino fundamental ou médio. Tais aulas podiam ser assistidas pela televisão em casa ou em telessalas e, apesar de não fornecerem certificado, preparavam alunos para fazer exames de certificação da escolaridade (Wikipedia, 2018).

---

<sup>2</sup> Guarezi RCM, Matos MM. Educação a distância sem segredos. Curitiba: InterSaberes; 2012

Levados ao ar até novembro de 2014 pela TV Globo, [os telecursos] tiveram 36 anos de trajetória e alcançaram sete milhões de estudantes, 40 mil professores, 32 mil salas de aula e mais de 1.500 instituições parceiras em todo o Brasil. Atualmente, optou-se por migrar os telecursos para a Web, deixando de exibí-los pela TV Globo (Castro, 2015, p. 48).

A regulamentação da EaD no ensino formal pela lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) se deu em 1996, mesmo ano em que foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação – e extinta em 2011. Houve críticas à extinção, devido à falta de maturidade para unir a educação presencial e a EaD. (Mattar, 2011a).

Embora a LDB tenha sido criada em 1996, seu artigo 80, sobre a educação a distância, foi regulamentado somente em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (Alves, 2011). Posteriormente, o Decreto nº 5622 foi revogado, e o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, passou a regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional.

A partir de 2004 foram implantados pelo Ministério da Educação programas para a formação de professores da rede pública, por meio da EaD, como o Pró-letramento e o Mídias da Educação. Essas ações culminaram na criação da primeira Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005 (Villela; Mesquita, 2018).

Instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB tem a finalidade de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (Brasil, 2006). A UAB possui cursos a distância com diversos polos de apoio presenciais, em parceria com universidades de todo o Brasil. Oferece diversos cursos, principalmente de graduação e pós-graduação lato sensu.

O Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017 regulamenta a oferta de cursos a distância na educação básica e na educação superior. Seu capítulo II, artigo oitavo, trata a respeito da oferta de cursos na modalidade a distância na educação básica:

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial. (Brasil, 2017a)

Já o artigo nono do referido decreto foi republicado em 30 de maio de 2017 “por ter constado incorreção, quanto ao original, na Edição do Diário Oficial da União

de 26 de maio de 2017” (Brasil, 2017b). Ele detalha em quais situações emergenciais pode ser ofertado ensino fundamental na modalidade a distância:

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira;

V - estejam em situação de privação de liberdade. (Brasil, 2017b)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em novembro de 2018, a liberação de 20% da carga horária do ensino médio diurno para a educação a distância, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino médio (Agência Estado, 2018)

O capítulo III do Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017 trata da oferta de cursos na modalidade a distância na Educação Superior. Seu artigo 11, § 2º, determina que “é permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância” (Brasil, 2017a). Sobre programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância, o decreto determina em seu artigo 18 que a oferta “ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017a).

Em relação a cursos livres, são citados no Artigo 42 da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Capítulo III, referente a Educação profissional (Godoy, 2020).

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 1996).

Em 2020 houve períodos de necessidade de suspensão de aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19 (Corona Virus Disease). Em dezembro de 2019, foi identificada em Wuhan, na China, a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), que causou a doença COVID-19 (Brasil, 2020).

A COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia em 11 de março de 2020 (Organização Pan-Americana da Saúde,

2020). “De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) das pessoas com a doença podem ser assintomáticas ou oligossintomáticas (poucos sintomas)” (Brasil, 2020). Mas estima-se que 3,4% dos pacientes morrem por causa de COVID-19 (Organização Mundial de Saúde, 2020).

Ainda não existe tratamento específico e as vacinas ainda estão sendo desenvolvidas. Como a doença é disseminada e transmitida pessoa a pessoa, uma das medidas preventivas, dentre outras, é o isolamento/distanciamento social. A fim de evitar encontros presenciais e aglomerações físicas, o governo brasileiro publicou, em 17 de março de 2020, a Portaria 343, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a pandemia. (Brasil, 2020)

Segundo Isotani (2020), a situação inesperada ocasionada pela pandemia de COVID-19 levou à interrupção repentina das aulas presenciais, de modo que as instituições de ensino tiveram que tomar decisões rápidas, sem ter tempo hábil de implementar etapas que seriam fundamentais para a EaD, como:

(...) planejamento, capacitação de todos os envolvidos, preparação da infraestrutura tecnológica (hardware e software), automatização de atividades administrativas, preparação do sistema para coleta de dados, reformulação de currículos, além do fomento à inclusão e à equidade. (Isotani, 2020)

Deste modo, ainda segundo Isotani (2020), especialistas chamaram as ações educativas em resposta à pandemia de “ensino remoto emergencial” (ERE), ao invés de “educação a distância”. Isto porque a necessidade de disponibilizar apressadamente conteúdos de forma on-line não condiz com as reais demandas de um curso a distância de qualidade, como esforço e tempo de dedicação para seu planejamento.

Segundo Hodges et al (2020), o ERE é uma mudança temporária do ensino vigente para um modo de ensino alternativo devido a uma crise, como a pandemia de COVID-19. O ERE envolve soluções de ensino totalmente remotas para a educação, que em circunstâncias normais seriam ministradas presencialmente ou de forma híbrida. Os autores alertam que o objetivo do ERE não é recriar um sistema educacional, mas sim fornecer acesso temporário à instrução, de maneira segura, durante uma crise.

Segundo Hodges et al (2020), ao invés de uma experiência on-line bem planejada, em resposta a uma crise, o corpo docente tem que improvisar soluções

rápidas em circunstâncias não ideais. Além disso, os autores mencionam que o ensino a distância já carrega o estigma de possuir qualidade inferior ao ensino presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário; a pressa na implantação do ensino remoto pode fazer com que essa impressão ruim pareça verdadeira, porque a transição do presencial para o remoto nessas circunstâncias abruptas não consegue explorar ao máximo as vantagens e possibilidades do formato on-line.

### 2.3 O Tutor

De acordo com a Universidade Aberta do Brasil (2008), retomando O Guia do Tutor, este é definido como aquele que tem a função de “acompanhar os alunos no processo de aprendizagem por meio da mediação sujeito - sujeito; sujeito - conhecimento; sujeito - tecnologias”.

Segundo Machado e Machado (2004), a palavra tutor remete à guia, ou seja, alguém que guia, acompanha ou protege outra pessoa, enquanto a palavra professor remete a ensinar, ou seja, a ensinar alguém. Na EaD, ainda há cursos e instituições que fazem distinção dos papéis de tutor e de professor, de modo que persiste a visão tradicional de que o professor detém o conhecimento, enquanto o tutor apoia a aprendizagem dos alunos, mas não ensina, como faz o professor.

Entretanto, as competências e os conhecimentos requeridos pelas instituições e cursos para o papel de tutor são semelhantes ou até maiores do que as competências exigidas para docentes.

Ainda segundo Machado e Machado (2004, p.1), "o novo papel do professor-tutor precisa ser repensado para que não se reproduzam nos atuais ambientes de educação a distância concepções tradicionais das figuras do professor/aluno".

Segundo França (2015), na sentença baseada em Acórdão, proferida pelo Poder Judiciário Federal, Justiça do Trabalho, Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região do Rio de Janeiro de 07 de novembro de 2012, há o reconhecimento de que “a legislação referente ao ensino a distância no Brasil estabelece que o tutor deve ser professor. Assim, este tem direito às normas coletivas da categoria dos professores”. A UAB passou a exigir que o tutor tenha experiência no magistério ou formação pós-graduada, conforme trecho a seguir.

Além disso, a Resolução/FNDE/CD/Nº 044, de 29 de dezembro de 2006, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação

superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, conceitua o professor/pesquisador como o “que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior”. E o tutor de curso a distância como o “participante dos cursos e programas da UAB, selecionado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, para o exercício das atividades típicas de tutoria em educação a distância, sendo exigida experiência no magistério ou formação pós-graduada” (Rio de Janeiro, 2012 apud França, 2015, p. 20).

Segundo Mattar (2012, p. 52), na EaD, a atuação de um professor se dá em três vertentes: “autoria de material didático para EaD, design educacional (DE) e produção de material didático, além da atuação mais característica de professor”. Diferentemente da educação presencial, na EaD a organização do trabalho docente é fragmentada, de modo que cada docente exerce uma função, o que Mattar (2012) chama de polidocência. Deste modo, cabe ao tutor virtual estudar o material elaborado por outro professor, o conteudista, e esclarecer as dúvidas dos alunos a respeito, bem como corrigir as atividades e acompanhar o processo de aprendizagem individual e coletivo, através de feedbacks, mensagens, e-mails.

Segundo Gianella et al. (2002), na literatura podem ser encontradas inúmeras listas de qualidades e recomendações exigidas para o tutor a distância exercer seu trabalho, porém é preciso que haja reflexão sobre elas, com a prática e com os possíveis erros durante o processo.

Chules e Rabelo (2015) fizeram um estudo a fim de identificar as competências necessárias para que o tutor possa ser considerado um bom tutor, contribuindo assim para o bom desempenho dos alunos. As competências listadas abaixo estão em ordem de prioridade, definida pelos participantes da pesquisa, que foram os alunos de uma instituição. Um bom tutor tem que ter ou fazer:

- Domínio do conteúdo;
- Conhecimentos pedagógicos e didáticos;
- Acompanhamento dos alunos;
- Elaborar planejamentos para a condução do curso;
- Fomentar o debate e a discussão entre os integrantes do curso;
- Auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- Incentivar o compartilhamento de conhecimentos no ambiente do curso;
- Ajudar os alunos a gerenciar o estudo;

- Promover a interação entre os alunos e com o tutor;
- Empatia e capacidade para entender as diferenças nas personalidades dos alunos;
- Fornecer material complementar aos alunos;
- Avaliar a eficácia do curso, por meio, por exemplo, da análise da opinião dos alunos acerca do curso;
- Conhecer e aplicar técnicas motivacionais;
- Fornecer feedback claro e com rapidez (até 24 horas após a postagem do aluno), relativamente às dúvidas dos alunos;
- Valorizar a produção dos alunos, elogiando-os ainda que os progressos sejam pequenos;
- Ter bom manejo das tecnologias de informação e de comunicação;
- Promover clima de ajuda mútua entre os alunos.

Muitos processos seletivos exigem do tutor uma formação condizente com a de um professor ou de alguém que tenha bastante conhecimento e experiência na área do curso. Por outro lado, há outras instituições que contratam tutores sem a devida qualificação necessária, aplicando a lógica de mercado à educação.

Na maioria dos cursos a distância, o tutor é selecionado após o curso já estar pronto para ser oferecido, de modo que este profissional não tem a oportunidade de participar do processo de criação do curso e do seu conteúdo, tendo que se apropriar de todo esse material durante o curso, para poder ajudar os alunos, sem muitas vezes ter passado por treinamento ou não dominar os temas do curso tanto quanto os próprios alunos.

Segundo Bruno e Lemgruber (2009, p. 7), a nomenclatura tutor deveria ser modificada, já que não corresponde ao real papel deste profissional, que é o papel de um professor. Além disso, a denominação tutor acaba descaracterizando a função docente. Deste modo, eles preferem usar o termo professor-tutor:

Estamos, intencionalmente, utilizando o termo professor-tutor por considerarmos que o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor neste processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Este profissional, como mediador pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, é aquele que também assume a docência e, portanto, deve ter plenas condições de mediar conteúdos e intervir para a aprendizagem. Por isso, na prática, o professor-tutor é um docente que deve possuir domínio, tanto tecnológico quanto didático, de conteúdo. (Bruno e Lemgruber, 2009, p. 7)

## 2.4 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Segundo Barboza et al (2016), os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) são softwares utilizados para gerenciar o processo de ensino e aprendizagem de forma online. Eles permitem que sejam disponibilizados conteúdos e ferramentas de interação entre alunos e docentes. (HADDAD, 2013)

Também chamados de plataformas, os AVAs são conhecidos pela sigla em inglês LMS (Learning Management Systems) ou Sistemas Gerenciadores de Aprendizagem na Web. (HADDAD, 2013)

O ambiente virtual de aprendizagem é a sala de aula online. É composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem. Ele acomoda o web-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostos pelo professor, bem como acolhe a atuação dos alunos e do professor, seja individualmente, seja colaborativamente (Silva, 2011, p. 64).

Os quatro recursos tecnológicos que um AVA deve ter, segundo Pereira (2007), são:

- informação e documentação (permite apresentar as informações institucionais do curso, veicular conteúdos e materiais didáticos, fazer upload e download de arquivos e oferecer suporte ao uso do ambiente);
- comunicação (facilita a comunicação síncrona e assíncrona);
- gerenciamento pedagógico e administrativo (permite acessar as avaliações e o desempenho dos aprendizes e consultar a secretaria virtual do curso, entre outros);
- produção (permite o desenvolvimento de atividades e resoluções de problemas dentro do ambiente) (Pereira, 2007, p. 9).

Existem diversas plataformas disponíveis, gratuitas e pagas, como por exemplo:

- TelEduc (<https://www.nied.unicamp.br/teleduc/>);
- Eureka (<http://eureka.pucpr.br/entrada/index.php>);
- LearningSpace (<http://openlearn.open.ac.uk/>);
- Blackboard (<https://blackboard.grupoa.com.br/>).

Um dos AVAs mais utilizados atualmente é o Moodle, abreviação de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (<https://moodle.org/login/index.php>). Consiste num sistema de código aberto de gerenciamento de cursos - Course Management System (CMS) ou Learning Management Systems (LMS), traduzido como Ambiente Virtual de Aprendizagem. O Moodle é focado na interação e na construção colaborativa de conteúdo. (Magnagnagno et al, 2015)

O Moodle foi criado em 2002, fruto da tese de doutorado de Martin Dougiamas. Possui diversas ferramentas, que podem ser selecionadas pelo professor, de acordo com seus objetivos pedagógicos, como: diários, fóruns, chats, questionários, textos do tipo wiki, entre outras. (Magnagnagno et al, 2015).

O Moodle é um software livre e gratuito, constantemente atualizado, com disponibilização das novas versões e recursos. (Ribeiro et al, 2007)

## 2.5 Avaliação de cursos a distância

Segundo Gomes (2012), a avaliação de programas, sistemas e cursos é um método sistemático de coleta e análise de informações a fim de avaliar a eficiência e eficácia de cursos e o atendimento aos objetivos propostos. Segundo Moura (2016), e Moretto (2010), eficiência significa fazer algo corretamente otimizando os recursos disponíveis, no tempo adequado, utilizando-se um processo racional, econômico e útil; e eficácia seria o cumprimento dos objetivos propostos.

Desta forma, um curso a distância seria eficaz ao cumprir seu objetivo de promover o aprendizado de forma significativa, de modo que os estudantes adquiram as competências e habilidades necessárias para a área na qual estão se formando; e eficiente ao promover esse aprendizado aproveitando ao máximo os recursos educacionais disponíveis e os recursos humanos, no tempo previsto para sua realização, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem significativa e prazerosa.

Moura (2016), no contexto de sua pesquisa, considera a efetividade da EaD como a capacidade de inserção dos egressos no mercado de trabalho, nas áreas nas quais estudaram; a eficiência, como a realização dos cursos no tempo previsto e nas condições ideais; e a eficácia como a aquisição de competências e habilidades requeridas para o perfil de formação dos egressos.

Segundo Gomes (2012), as primeiras avaliações ocorreram nos Estados Unidos, referente a programas de alfabetização e treinamento profissionalizante, bem como avaliação de programas de redução de mortalidade e morbidade causadas por doenças infecciosas, antes da Primeira Guerra Mundial.

Tais pesquisas desenvolveram-se no período pós-guerra, com o desenvolvimento de métodos estatísticos.

[...] Avaliar um curso é diagnosticar o desempenho de cada um de seus componentes – professores, alunos, equipe de apoio, material didático, projeto pedagógico, ambiente virtual – avaliando sua contribuição e adequação para realizar os objetivos propostos. E o mais importante, detectar as alterações necessárias, a forma e o momento adequados para realizá-las (Carlini; Ramos, 2009, p. 163).

Segundo Roque e Silva (2011), há vários documentos internacionais que estabelecem indicadores para a garantia da qualidade de cursos a distância. Lachi et al. (2006) destacam a organização norte-americana The Institute for Higher Education Policy – IHEP, que tem como objetivo garantir o acesso a um ensino superior de qualidade; segundo os autores, essa organização elaborou um estudo considerado um referencial de excelência internacional para a avaliação de qualidade de cursos a distância, utilizando um instrumento de avaliação com 24 (vinte e quatro) indicadores, organizados nas sete categorias listadas abaixo:

- 1) Suporte institucional;
- 2) Desenvolvimento do curso;
- 3) Processo ensino-aprendizagem;
- 4) Estrutura de uma disciplina;
- 5) Serviço de suporte ao aluno;
- 6) Serviço de suporte ao professor;
- 7) Avaliação de resultados.

No Brasil, há o documento "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância", do Ministério da Educação (MEC) de 2007, que define indicadores a serem considerados pelas instituições para garantir a qualidade dos seus cursos (Brasil, 2007). Esses indicadores são:

- 1) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- 2) Sistemas de Comunicação;
- 3) Material didático;
- 4) Avaliação;
- 5) Equipe multidisciplinar;
- 6) Infra-estrutura de apoio;
- 7) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- 8) Sustentabilidade financeira.

Em relação à avaliação dos cursos, as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, que promovam efetivas melhoras

no processo pedagógico, de forma permanente, envolvendo os diversos atores da EaD: estudantes, professores, tutores e quadro técnico-administrativo (Brasil, 2007).

Segundo Mattar (2012), a avaliação de cursos pode ser formativa, ou seja, enquanto os cursos estão sendo desenvolvidos, e somativa, quando os cursos já estão prontos. Ainda segundo este autor, nas avaliações de cursos ou programas podemos obter dados quantitativos (numéricos) e qualitativos, relacionados a narrativas verbais baseadas em observações, entrevistas e documentos. Podem ser utilizados como instrumentos para a coleta de dados: entrevista (estruturada, semiestruturada ou não estruturada), escalas (como Likert), completar sentenças, testes-padrão, análise de observação.

Mattar (2012) menciona que, em caso de cursos baseados em tecnologia, como na EaD, podem ser avaliados os seguintes pontos: a estrutura do ambiente, as interações, os efeitos, a facilidade de uso, a rapidez com que o curso pode ser desenvolvido e atualizado, entre outras.

Para a avaliação formativa do curso, Smith e Ragan<sup>3</sup> (2005 apud Mattar, 2012) descrevem quatro fases: 1) revisões do design, que consiste na revisão dos objetivos, da análise do ambiente e dos aprendizes, das tarefas, das especificações das avaliações dos aprendizes e dos planos; 2) revisões de especialistas, desenvolvidas após feitos os esboços dos materiais didáticos, antes de seu uso com os aprendizes, a fim de verificar se o conteúdo é atualizado, se está adequado ao aprendizes-alvo, se os exercícios estão coerentes; 3) validação por aprendizes, realizada em três etapas: primeiramente um a um, depois em pequenos grupos, utilizando critérios de clareza, impacto e viabilidade; e finalmente a etapa de teste de campo, que simula o ambiente em que a instrução será aplicada numa situação real, com no mínimo trinta alunos; 4) avaliação contínua.

A avaliação somativa do curso “pode ser realizada tanto antes do uso do material com alunos, para orientar a decisão sobre sua adoção [...] quanto depois que o material já está sendo utilizado pelos alunos, para orientar a decisão sobre sua manutenção” (Mattar, 2012, p. 166). Ainda segundo Mattar (2012), é interessante que a avaliação somativa seja realizada por especialistas externos, e seja refeita periodicamente, para revisão ou até descontinuação do curso.

---

<sup>3</sup> Smith PL, Ragan TJ. Instructional design. 3 ed. Hoboken: John Wiley; 2005.

A análise da percepção dos discentes é uma das vertentes no processo de avaliação da qualidade do curso.

Segundo Losada (2017), para a psicologia, percepção é “o resultado ou processo de se tornar consciente de relacionamentos, objetos e eventos através dos sentidos” (p. 6). Para Davidoff (2001), percepção é um processo cognitivo que depende não apenas de aspectos psicológicos e individuais de cada pessoa, mas também do ambiente, sendo uma maneira de conhecer o mundo. É o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do mundo.

A EaD requer conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes do ensino presencial, modalidade na qual a grande maioria dos alunos faz seus estudos regulares em sua formação. (Marcuzzo e Gubiani, 2018) Logo, a percepção de cada aluno sobre um curso a distância depende das características individuais do aluno, das suas experiências anteriores e das características do curso.

Segundo Marcuzzo e Gubiani (2018), a satisfação do aluno não é apenas um indicador de qualidade, mas também um componente da aprendizagem, visto que a confiança auxilia no processo educativo. Ainda segundo os autores, o aluno não é um cliente, mas sim um parceiro no processo de ensino e aprendizagem.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo Geral**

Analisar a percepção dos alunos do curso de Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde da USP sobre um curso para formação de tutores a distância, em suas duas ofertas.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Nortear os alunos do curso a respeito do papel do tutor a distância, através da realização de um curso on-line;
- Descrever quantitativa e qualitativamente a percepção dos alunos quanto a autoavaliação; qualidade da interface; conteúdo do curso, material didático e mídias utilizadas; avaliação da tutoria; cumprimento dos objetivos do curso.
- Descrever qualitativamente os pontos fortes e fracos do curso.

## 4 MATERIAL E MÉTODOS

### 4.1 Sobre o Curso a distância “Formação de tutores e os Desafios da EaD”

O curso “Formação de Tutores e os Desafios da EaD” foi elaborado entre os anos de 2018 e 2019, e oferecido para os estudantes regularmente matriculados no Mestrado Profissional Interunidades Formação Interdisciplinar em Saúde (MPIFIS), ex-alunos e professores deste programa de pós-graduação, que aceitaram participar. Ao final do curso, os participantes foram convidados a avaliar a adequação do referido curso para a formação de tutores para o ensino a distância.

O curso teve duas ofertas, e a segunda oferta sofreu algumas alterações, de acordo com sugestões recebidas pelos participantes da primeira edição.

Nas duas ofertas, a pesquisadora foi a tutora do curso.

O curso foi elaborado na plataforma Moodle, em parceria com o CPDIGi, sendo normatizado e aprovado pela Comissão de Cultura e Extensão (CCEX) da FOU SP.

A primeira edição do curso, cujo título era “Formação de Tutores para o Ensino a Distância”, ocorreu no período de 14 de outubro de 2019 a 17 de novembro de 2019, tendo portando cinco semanas de duração, com carga horária total de 30 horas. Cada semana correspondeu a um módulo, com início às segundas-feiras à meia-noite e término aos domingos às 23h59.

Os temas de cada módulo e seus prazos foram:

1. Introdução à EaD (14 a 20 de outubro de 2019)
2. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) (21 a 27 de outubro de 2019)
3. Tutoria e Aprendizagem Significativa na EaD (28 de outubro a 03 de novembro de 2019)
4. Material Didático e Mídias de Comunicação (04 a 10 de novembro de 2019)
5. Avaliação e Feedback na EaD / Avaliação do curso e Autoavaliação (11 a 17 de novembro de 2019).

Além dos módulos, o curso possuía três fóruns que permaneceram abertos durante todo o tempo de duração do curso, cuja participação dos alunos era livre, sem atribuição de notas: o Mural de Notícias, onde a tutora postava notícias e avisos diversos; o Café Virtual, destinado à interação e conversa entre os participantes

sobre os mais diversos assuntos, sem mediação da tutora; e o Fale com sua Tutora, destinado às dúvidas, sugestões, críticas, elogios.

As atividades avaliativas do curso tinham atribuição de notas de 0 a 10. Para o cálculo final da nota no curso, foi realizada a média simples de todas as atividades, com ponto de corte de 50% para certificação. O mesmo critério foi utilizado nas duas edições do curso.

A divulgação do curso e seu período de inscrição ocorreram entre os dias 04 e 10 de outubro de 2019, com envio de convite em forma de folder para os *e-mails* dos possíveis sujeitos de pesquisa.

Trinta pessoas manifestaram interesse em realizar o curso, sendo que vinte e três dessas pessoas fizeram a inscrição. Nove pessoas não concluíram o curso e/ou desistiram, de modo que ao final houve 14 (catorze) participantes concluintes do curso.

Após o término do curso, foi realizado um grupo focal, em 04 de dezembro de 2019, na FOUSP, com a participação de 06 (seis) alunos.

A segunda edição do curso, que passou a se chamar “Formação de Tutores e os Desafios da EaD”, devido sugestões feitas pelos alunos participantes da primeira edição, ocorreu no período de 16 de março de 2020 a 26 de abril de 2020, tendo portando seis semanas de duração. Cada semana deveria corresponder a um módulo, como na primeira edição – somente o módulo 3 teria duas semanas, para que houvesse mais tempo para os alunos se dedicarem à atividade prática constante deste módulo. Porém, os prazos dos três primeiros módulos foram prorrogados devido à pandemia de COVID-19.

A carga horária total do curso, na segunda edição, foi alterada para 40 horas.

Os temas de cada módulo e seus prazos foram:

1. Introdução à EaD (16 de março a 12 de abril de 2020)
2. Moodle e suas principais ferramentas (23 de março a 12 de abril de 2020)
3. Tutoria e Aprendizagem Significativa na EaD (30 de março a 12 de abril de 2020)
4. Materiais Didáticos e Mídias de Comunicação (13 a 19 de abril de 2020)
5. Avaliação e Feedback na EaD / Avaliação do curso e Autoavaliação (20 a 26 de abril de 2020).

Assim como na primeira edição, havia também os fóruns permanentes sem atribuição de notas: Mural de Notícias, Café Virtual e Fale com sua Tutora.

A divulgação do curso e seu período de inscrição ocorreram entre os dias 09 e 13 de março de 2020, com envio de convite em forma de folder para os *e-mails* dos possíveis sujeitos de pesquisa.

Mais informações sobre o curso encontram-se disponíveis no Apêndice A.

Vinte e duas pessoas manifestaram interesse em realizar o curso, sendo que vinte e uma dessas pessoas fizeram a inscrição. Treze pessoas não concluíram o curso e/ou desistiram, de modo que ao final houve 08 (oito) participantes concluintes do curso.

Todos os alunos concluintes do curso, nas duas edições, foram convidados a falar sobre suas percepções a respeito do curso realizado, consistindo a presente pesquisa na análise destas percepções.

#### 4.2 Sobre o tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Para os dados quantitativos foi utilizado, nas duas edições do curso, um questionário de auto-avaliação e avaliação do curso, composto por cinco dimensões: 1) Autoavaliação; 2) Qualidade da interface; 3) Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas; 4) Avaliação da tutoria; 5) Cumprimento dos objetivos do curso.

As dimensões foram inspiradas nos indicadores sugeridos pelo Ministério da Educação no documento "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância". Em cada dimensão foram acrescentados determinados critérios no intuito de detalhar aspectos relevantes e pertinentes às respectivas temáticas. O quadro 4.1 ilustra a versão final do questionário, que foi finalizado com 28 critérios.

Propôs-se que o mesmo fosse respondido pelos participantes no próprio ambiente virtual do curso, através de uma escala intervalar de 1 a 5 do tipo Likert.

A escala de verificação de Likert, proposta em 1932 por Rensis Likert, consiste em desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à definição de um construto, neste caso, as cinco dimensões do questionário. Cada respondente emitirá seu grau de concordância em relação a cada afirmação.

Adotou-se a escala tipo Likert pois essa escala de verificação possui boas propriedades psicométricas, é de fácil organização e aplicação em função do tipo de estrutura do instrumento de pesquisa. Também se considera fácil a um pesquisado

emitir um grau de concordância sobre uma assertiva qualquer (Silva Junior e Costa, 2014).

No sentido de evidenciar o grau de concordância alcançado pelo grupo de participantes do curso, utilizou-se uma adaptação do modelo desenvolvido por Esher et al (2012).

Para cada assertiva, após o julgamento realizado por meio da escala Likert, foi atribuído um valor que variava de 0 a 4, crescente em função da concordância, como no exemplo abaixo:

Dimensão: Autoavaliação

Assertiva: Tive um grande interesse em todos os módulos do curso

Valores:

0: neutro

1: discordo totalmente

2: discordo

3: concordo

4: concordo plenamente

À opção 'neutro' foi concedido o valor '0', pois as afirmativas avaliadas dessa maneira não se enquadram em nenhum grau de concordância para elaboração de uma opinião consensual.

A pontuação final de cada assertiva foi calculada através da soma do resultado da multiplicação do número total de respostas pelo valor correspondente ao grau de concordância escolhido.

Por exemplo, se uma afirmação receber três respostas para 'discordo', cujo valor é 2, seis respostas para 'concordo', cujo valor é 3 e cinco respostas para 'concordo plenamente', que corresponde ao valor 4, nesse caso, a assertiva receberia uma pontuação total de 44 pontos ( $3 \times 2 + 6 \times 3 + 5 \times 4 = 44$ ).

Tal questionário foi elaborado utilizando o Formulário Google ou Google Forms®, serviço gratuito para criação de formulários on-line, pertencente ao Google®. O questionário fazia parte do último módulo do curso, configurando como uma das atividades a ser realizada pelos alunos.

Quadro 4.1 - Questionário de Autoavaliação e Avaliação da primeira edição do curso

<b>Autoavaliação</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
Tive um grande interesse em todos os módulos do curso					
Participei ativamente das tarefas propostas					
Entreguei todas as tarefas com pontualidade					
Sinto-me mais autônomo em relação ao meu próprio aprendizado					
<b>Qualidade da interface</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A visualização dos conteúdos no Moodle foi fácil e intuitiva					
O ambiente virtual do curso foi prático e funcional					
<b>Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A escolha dos conteúdos foi inadequada					
A distribuição das mídias e ferramentas foi homogênea entre os módulos					
A variabilidade de mídias e ferramentas utilizadas contemplou as diversas preferências dos alunos					
O material didático promoveu uma aprendizagem significativa					
O material didático foi igual ao de um curso presencial					
A linguagem utilizada foi de difícil compreensão					
<b>Avaliação da tutoria</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A tutora não interagiu com a turma					
A tutora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas e questionamentos					
A tutora demonstrou domínio do conteúdo					
A tutora conseguiu me motivar para continuar no curso					
Ter um tutor no curso foi essencial para meu aprendizado					

continua

## conclusão

Não era necessário ter tutoria no curso					
<b>Cumprimento dos objetivos do curso</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
O curso foi muito teórico					
O curso teve uma aplicabilidade prática					
A carga horária do curso foi insuficiente					
O curso teria sido melhor se contemplasse momentos presenciais					
O curso teria sido melhor se fosse totalmente presencial					
O curso atendeu minhas expectativas					
Adquiri novos conhecimentos sobre a Educação a Distância					
Explorei os recursos da plataforma Moodle					
Compreendi a finalidade pedagógica dos recursos					
Sinto-me apto(a) para ser um tutor(a) de um curso à distância, quando for um tema de meu domínio					

Fonte: a autora.

Na segunda edição do curso, ao final do questionário de autoavaliação e avaliação do curso, foi inserido um campo aberto caso os participantes desejassem incluir algum comentário. Essa informação comporia os dados qualitativos.

Para a segunda oferta do curso, também foram incluídas outras quatro questões, duas na dimensão referente ao “Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas” e outras duas sobre o “Cumprimento dos objetivos do curso”. Assim, a versão final do questionário totalizou 32 critérios a serem avaliados (Quadro 4.2).

Quadro 4.2 - Questionário de Autoavaliação e Avaliação da segunda edição do curso

<b>Autoavaliação</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
Tive um grande interesse em todos os módulos do curso					
Participei ativamente das tarefas propostas					
Entreguei todas as tarefas com pontualidade					
Sinto-me mais autônomo em relação ao meu próprio aprendizado					
<b>Qualidade da interface</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A visualização dos conteúdos no Moodle foi fácil e intuitiva					
O ambiente virtual do curso foi prático e funcional					
<b>Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A escolha dos conteúdos foi inadequada					
A distribuição das mídias e ferramentas foi homogênea entre os módulos					
A variabilidade de mídias e ferramentas utilizadas contemplou as diversas preferências dos alunos					
O material didático promoveu uma aprendizagem significativa					
O material didático foi igual ao de um curso presencial					
A linguagem utilizada foi de difícil compreensão					
Para o desenvolvimento do curso, o material complementar contribui pouco (Novo)					
A disponibilidade do material complementar facilita seu uso em momentos futuros (Novo)					
<b>Avaliação da tutoria</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A tutora não interagiu com a turma					
A tutora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas e questionamentos					
A tutora demonstrou domínio do conteúdo					
A tutora conseguiu me motivar para continuar no curso					

continua

## conclusão

Ter um tutor no curso foi essencial para meu aprendizado					
Não era necessário ter tutoria no curso					
<b>Cumprimento dos objetivos do curso</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
O curso foi muito teórico					
O curso teve uma aplicabilidade prática					
A carga horária do curso foi insuficiente					
O curso teria sido melhor se contemplasse momentos presenciais					
O curso teria sido melhor se fosse totalmente presencial					
O curso atendeu minhas expectativas					
Adquiri novos conhecimentos sobre a Educação a Distância					
Explorei os recursos da plataforma Moodle					
Compreendi a finalidade pedagógica dos recursos					
Ficou claro para mim qual o papel de um tutor de curso a distância (Novo)					
O curso tem condições de ser oferecido para outras pessoas que queiram se tornar tutoras (Novo)					
Sinto-me apto(a) para ser um tutor(a) de um curso à distância, quando for um tema de meu domínio					
Espaço para sugestões, críticas, elogios (Novo)	<hr/> <hr/>				

Fonte: a autora.

A objetividade do método favorece uma rápida avaliação, mas parte de parâmetros construídos pelo pesquisador, sem abrir espaço para comentários dos estudantes a respeito. Portanto, foi proposto também uma avaliação qualitativa.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela preocupação com a realidade que não pode ser quantificada, aprofundando-se no mundo dos significados das ações e relações humanas (Minayo, 2001).

Segundo Minayo (2001, p. 22), o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas sim se complementam, já que “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Para a análise qualitativa, uma das fontes de obtenção dos dados, comum nas duas edições do curso, foram as anotações dos alunos numa ferramenta do Moodle chamada Diário. Nela, os alunos podem fazer registros periódicos referentes a algum aspecto do curso (Moodle PUCRS, 2020).

No caso, eles foram demandados a comentar suas impressões sobre o curso e sobre sua própria participação, apontando os pontos fortes e frágeis, bem como elogios, críticas e sugestões (Figura 4.1).

A partir desta proposição, cada aluno poderia escrever livremente, sem limites de caracteres, um pouco mais sobre sua percepção quanto ao curso, de forma a complementar, inclusive, questões levantadas no questionário ou incluir outros parâmetros que julgasse oportuno.

Esta ferramenta é privada, de modo que os outros colegas não teriam acesso ao conteúdo escrito pelo aluno – somente o tutor poderia visualizar.

Figura 4.1 - Ferramenta Diário do Moodle



Fonte: a autora.

Assim como o questionário, este material também integrava o último módulo do curso.

Como estratégia complementar de análise qualitativa, foi realizado um grupo focal ao final da primeira edição do curso, com perguntas semi-estruturadas. O convite para participar do grupo focal foi feito aos alunos concluintes através de mensagem pela própria plataforma do Moodle. Previa-se a dimensão de seis a quinze participantes. Foi realizada uma única sessão em 04 de dezembro de 2019, com duração de uma hora e trinta minutos, sendo data e horário acordados junto aos possíveis participantes. O local escolhido foi uma sala da FOU SP, com a

participação de 06 (seis) alunos, uma moderadora (professora, orientadora da pesquisa) e uma observadora (mestranda, autora da pesquisa).

O grupo focal objetiva coletar informações sobre um determinado tema específico por meio de discussão participativa entre os integrantes, reunidos em um mesmo local e durante certo período de tempo (Dall'agnol et al., 2012).

De acordo com Backes et al. (2011), é possível problematizar e discutir sobre os temas abordados num grupo de forma mais produtiva do que em uma situação de entrevista individual, porque os participantes podem ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e, desta forma, até mudar de opinião ou fundamentar melhor sua opinião inicial.

O grupo focal, por ser um espaço mais amistoso e até informal, promove aos participantes maior liberdade de expressão, de modo que a discussão oral de temas pouco explorados nos questionários anteriores (escritos) pode ser facilitada. Além disso, foi assegurada a privacidade e sigilo, como forma de estimular e aprofundar as discussões (Backes et al., 2011).

No grupo focal, deve-se estimular as discussões entre os participantes, para que eles possam conversar entre si, e não somente com o moderador ou pesquisador (Barbour, 2009). Para isso, é importante ter um roteiro, com perguntas semiestruturadas, que estimulem a interação. Deste modo, as questões semiestruturadas planejadas para utilização no grupo focal foram:

- O que você pensa sobre o papel do tutor na educação a distância?
- Com a realização do curso, você se sente capacitado(a) para ser um tutor a distância? Caso não se sinta, o que você acha que precisaria ser modificado no curso, para que você pudesse se sentir devidamente preparado (a)?
- Quais facilidades e dificuldades encontradas no uso das ferramentas do Moodle (fórum, chat, wiki, entre outras) no sentido de promover a autonomia dos alunos?
- Como as ferramentas do Moodle podem ajudar com que o aluno aprenda o conteúdo de forma significativa?

Portanto, compuseram o material de análise os textos escritos na ferramenta Diário, o campo em aberto do questionário aplicado para a 2ª turma, bem como a transcrição do grupo focal.

### 4.3 Sobre a análise dos dados na pesquisa

Foi feita uma análise descritiva dos dados quantitativos respondidos no questionário, considerando-se as duas ofertas do curso. Posteriormente, verificou-se o grau de concordância entre os participantes. A pontuação máxima possível de ser atingida por cada assertiva foi de 56 pontos para a primeira oferta do curso e 32 pontos para a segunda oferta do curso, portanto, às perguntas semelhantes nos dois questionários seria possível um total de 88 pontos.

Em relação às assertivas presentes nas duas ofertas do curso, considerou-se com alto grau de concordância (AC) as afirmações que obtiveram entre 70 e 88 pontos (acima de 79% da pontuação total). Grau de concordância parcial (CP) foi atribuído às questões que pontuaram entre 45 e 69 pontos (51% a 78% da pontuação total). Abaixo desta pontuação considerou-se não concordância (NC) dos participantes em relação à assertiva do constructo.

Em relação às quatro assertivas presentes somente na segunda oferta do curso, considerou-se com alto grau de concordância (AC) as afirmações que obtiveram entre 25 e 32 pontos (acima de 79% da pontuação total). Grau de concordância parcial (CP) foi atribuído às questões que pontuaram entre 16 a 24 pontos (51% a 78% da pontuação total). Abaixo dessa pontuação considerou-se não concordância (NC) dos participantes em relação à assertiva do constructo.

Para auxílio na análise dos dados qualitativos, foi utilizado o software NVIVO®. Este software é uma ferramenta de análise de dados qualitativos (Mozzato et al., 2016) que permite a criação de nós, estruturas que armazenam informações codificadas que funcionam como categorias, permitindo ainda a criação de subcategorias, formando uma árvore de nós. Esses nós irão receber os códigos, que são os fragmentos de textos (Lage, 2011).

Segundo Mozzato et al. (2016), o uso do NVIVO® facilita a organização dos dados pelo pesquisador, e sua adequada utilização pode gerar confiabilidade da pesquisa devido à validação dos resultados. Porém, segundo Lage (2011), a utilização do software por si só não aumenta a qualidade da pesquisa, que depende da qualidade dos dados coletados, da adequação da metodologia utilizada à pergunta de pesquisa, e da experiência do pesquisador.

Percebeu-se, durante a criação das categorias, que a maioria dos temas falados pelos alunos estava contemplada no questionário quantitativo, sendo criadas

também categorias para temas que surgiram e não foram abordados anteriormente neste questionário, como reconhecimento do papel e das atribuições do tutor, exigências para a função de tutor e dificuldade de interação entre os alunos na EaD. Foram criadas as seguintes categorias e respectivas subcategorias para análise:

### **1. Autoavaliação**

- Interesse
- Participação
- Cumprimento dos prazos
- Autonomia

### **2. Qualidade da Interface**

- Intuitiva
- Funcional

### **3. Conteúdo e materiais**

- Qualidade
- Diversidade de ferramentas
- Aprendizagem significativa
- Linguagem
- Material Complementar

### **4. Avaliação da tutoria**

- Interatividade
- Disponibilidade
- Domínio do conteúdo
- Incentivo
- Indispensabilidade

### **5. Cumprimento dos objetivos do curso**

- Embasamento teórico
- Disponibilidade de práticas
- Carga horária
- Atendimento das expectativas

- Novos conhecimentos
- Exploração de recursos
- Finalidade pedagógica
- Aptidão

## **6. Dificuldades, Críticas e Sugestões**

- Dificuldades
- Críticas
- Sugestões

## **7. Papel e atribuições do tutor**

## **8. Exigências para a função de tutor**

## **9. Dificuldade de interação entre os alunos na EaD**

As categorias criadas foram cruzadas com variáveis relativas à experiência com a EaD, sexo e formação dos alunos na graduação, informações obtidas no Fórum de Apresentação, atividade do primeiro módulo nas duas edições do curso, e do perfil dos alunos, preenchido por eles mesmos no Moodle.

O sigilo dos participantes foi mantido. Porém, eventualmente, seus discursos serão transcritos na apresentação dos resultados e discussão, de modo que os catorze alunos concluintes da primeira edição foram identificados como A1 a A14; e os oito alunos concluintes da segunda edição foram identificados como B1 a B8.

Deste modo, a amostra será composta por 22 participantes.

A análise dos dados limitou-se a avaliar a percepção dos alunos sobre os temas abordados.

### **4.4 Atendimento às normas de bioética**

O projeto foi aprovado em 07 de dezembro de 2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOUSP), com número de parecer 3.065.623 (Anexo A). Foram atendidos os princípios éticos que constam na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde – CNS (Brasil, 2016).

Todos os alunos concluintes das duas edições do curso autorizaram que as respostas dadas por eles ao questionário de Autoavaliação e Avaliação do curso, bem como as impressões registradas no Diário e as falas registradas no grupo focal pudessem servir como fonte de dados para a pesquisa, garantido o anonimato.

## 5 RESULTADOS

### 5.1 Análise quantitativa - Primeira edição do curso

Foram 23 os inscritos para o curso, entretanto, apenas 14 concluíram, de modo que a taxa de evasão foi de 39,13%.

Todos os alunos concluintes responderam ao questionário de forma online. Os alunos deveriam assinalar uma única opção de resposta para cada item, de acordo com seu grau de concordância. A quantidade de alunos que respondeu cada item está representada no Quadro 5.1.

Quadro 5.1 - Autoavaliação e Avaliação da primeira edição do curso de Formação de Tutores para o Ensino a Distância, segundo Dimensões, 2019

<b>Autoavaliação</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
Tive um grande interesse em todos os módulos do curso	0	3	0	6	5
Particpei ativamente das tarefas propostas	0	0	4	9	1
Entreguei todas as tarefas com pontualidade	0	5	1	7	1
Sinto-me mais autônomo em relação ao meu próprio aprendizado	0	1	3	6	4
<b>Qualidade da interface</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A visualização dos conteúdos no Moodle foi fácil e intuitiva	0	2	2	5	5
O ambiente virtual do curso foi prático e funcional	0	1	2	6	5
<b>Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A escolha dos conteúdos foi inadequada	8	4	1	1	0
A distribuição das mídias e ferramentas foi homogênea entre os módulos	0	3	2	5	4
A variabilidade de mídias e ferramentas utilizadas contemplou as diversas preferências dos alunos	0	1	5	4	4
O material didático promoveu uma aprendizagem significativa	0	0	2	7	5
O material didático foi igual ao de um curso presencial	0	5	2	6	1
A linguagem utilizada foi de difícil compreensão	9	2	0	2	1

continua

## conclusão

<b>Avaliação da tutoria</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A tutora não interagiu com a turma	9	4	0	1	0
A tutora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas e questionamentos	0	0	0	5	9
A tutora demonstrou domínio do conteúdo	0	0	1	4	9
A tutora conseguiu me motivar para continuar no curso	0	0	2	6	6
Ter um tutor no curso foi essencial para meu aprendizado	0	1	2	4	7
Não era necessário ter tutoria no curso	7	7	0	0	0
<b>Cumprimento dos objetivos do curso</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
O curso foi muito teórico	1	10	3	0	0
O curso teve uma aplicabilidade prática	0	0	3	8	3
A carga horária do curso foi insuficiente	1	7	0	5	1
O curso teria sido melhor se contemplasse momentos presenciais	3	5	2	4	0
O curso teria sido melhor se fosse totalmente presencial	8	6	0	0	0
O curso atendeu minhas expectativas	0	0	1	9	4
Adquiri novos conhecimentos sobre a Educação a Distância	0	1	0	5	8
Explorei os recursos da plataforma Moodle	0	0	2	6	6
Compreendi a finalidade pedagógica dos recursos	0	0	2	7	5
Sinto-me apto(a) para ser um tutor(a) de um curso à distância, quando for um tema de meu domínio	0	1	0	6	7

Fonte: a autora.

Entre os nove alunos desistentes, houve apenas uma manifestação espontânea justificando o fato, devido à sobrecarga no trabalho, questões pessoais e cansaço mental, sendo os demais não consultados a respeito.

Em relação à dimensão “Autoavaliação”, a maioria dos alunos relatou ter tido interesse em todos os módulos do curso, ter participado ativamente das tarefas propostas, entregando-as com pontualidade e ter se sentido mais autônomo em relação ao próprio aprendizado. Dentre esses critérios, a maior dificuldade foi observada quanto à pontualidade na entrega das tarefas.

Em relação à “Qualidade da interface”, a maioria dos alunos achou que a visualização dos conteúdos no Moodle foi fácil e intuitiva, e que o ambiente virtual do curso foi prático e funcional. Somente um dos alunos não teve contato prévio com a plataforma Moodle anteriormente, embora não se possa atribuir alguma dificuldade a esta pessoa.

Quanto à dimensão “Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas”, a maioria dos alunos discordou de que a escolha dos conteúdos foi inadequada e de que a linguagem utilizada foi de difícil compreensão. A maioria dos alunos concordou que a distribuição das mídias e ferramentas foi homogênea entre os módulos e variada para contemplar as diversas preferências dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. A polaridade das respostas em relação à similaridade do material em relação a um curso presencial pode indicar dúvidas, para este grupo, quanto à necessidade de o material de apoio pedagógico ser diferente.

Sobre a “Avaliação da tutoria”, a maioria dos alunos achou que a tutora interagiu com a turma; esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas; demonstrou domínio do conteúdo e conseguiu motivá-los a continuar no curso. Para a maioria, ter um tutor foi essencial para a aprendizagem, e foram unânimes ao discordar de que seria dispensável. Apesar de cursos autoinstrucionais, a tutoria para cursos a distância é fundamental.

Quanto ao “Cumprimento dos objetivos do curso”, a maioria dos alunos discordou de que o curso tenha sido muito teórico, com carga horária insuficiente, de que teria sido melhor se contemplasse momentos presenciais ou se fosse totalmente presencial. A maioria dos alunos concordou que o curso teve uma aplicabilidade prática e que atendeu suas expectativas; que adquiriu novos conhecimentos sobre Educação a Distância; que explorou os recursos da plataforma Moodle; que compreendeu a finalidade pedagógica dos recursos e que se sente apto para ser um tutor de um curso a distância quando for um tema de seu domínio.

## 5.2 Análise quantitativa - Segunda edição do curso

Embora tenham sido feitas 21 matrículas para a segunda edição do curso, apenas 8 alunos o concluíram, de modo que a taxa de evasão foi de 61,9%. Dentre os desistentes, três entraram em contato espontaneamente avisando que não

conseguiriam continuar no curso, devido à assistência frente à pandemia de COVID-19; a cuidados com filho; e à dificuldade em acompanhar as atividades do curso devido ao trabalho. Os demais não foram consultados a respeito.

A taxa de evasão, considerando as duas edições do curso juntas, foi de 50%.

Em relação à análise quantitativa na segunda edição do curso, todos os alunos (n=8) responderam ao questionário de forma online, que teve quatro questões a mais em comparação à primeira edição, além de um espaço para que o aluno pudesse escrever livremente sugestões, críticas e/ou elogios. Isto se deu porque, através da análise das respostas dos alunos na ferramenta Diário da primeira edição, percebeu-se a necessidade de questionar a respeito de tópicos não abordados anteriormente, como a questão do material complementar e da compreensão do papel do tutor a distância.

Os alunos deveriam assinalar uma única opção de resposta para cada item, de acordo com seu grau de concordância. A quantidade de alunos que respondeu cada item está representada no Quadro 5.2.

Quadro 5.2 - Autoavaliação e Avaliação da segunda edição do curso de Formação de Tutores e os Desafios da EaD, segundo Dimensões, 2020.

<b>Autoavaliação</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
Tive um grande interesse em todos os módulos do curso	0	0	0	5	3
Participei ativamente das tarefas propostas	0	0	0	7	1
Entreguei todas as tarefas com pontualidade	0	1	1	3	3
Sinto-me mais autônomo em relação ao meu próprio aprendizado	0	0	1	5	2
<b>Qualidade da interface</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A visualização dos conteúdos no Moodle foi fácil e intuitiva	0	0	1	3	4
O ambiente virtual do curso foi prático e funcional	0	0	0	4	4
<b>Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A escolha dos conteúdos foi inadequada	5	2	0	0	1
A distribuição das mídias e ferramentas foi homogênea entre os módulos	0	0	2	2	4
A variabilidade de mídias e ferramentas utilizadas contemplou as diversas preferências dos alunos	0	0	3	2	3
O material didático promoveu uma aprendizagem significativa	0	0	0	3	5
O material didático foi igual ao de um curso presencial	0	2	4	1	1
A linguagem utilizada foi de difícil compreensão	3	2	0	0	3
Para o desenvolvimento do curso, o material complementar contribui pouco	4	3	1	0	0
A disponibilidade do material complementar facilita seu uso em momentos futuros	0	0	0	2	6
<b>Avaliação da tutoria</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A tutora não interagiu com a turma	8	0	0	0	0
A tutora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas e questionamentos	0	0	1	0	7
A tutora demonstrou domínio do conteúdo	0	0	0	1	7
A tutora conseguiu me motivar para continuar no curso	0	0	1	3	4

continua

## conclusão

Ter um tutor no curso foi essencial para meu aprendizado	0	0	0	4	4
Não era necessário ter tutoria no curso	5	2	1	0	0
<b>Cumprimento dos objetivos do curso</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
O curso foi muito teórico	1	5	2	0	0
O curso teve uma aplicabilidade prática	0	0	0	6	2
A carga horária do curso foi insuficiente	1	5	1	1	0
O curso teria sido melhor se contemplasse momentos presenciais	4	9	2	6	0
O curso teria sido melhor se fosse totalmente presencial	5	3	0	0	0
O curso atendeu minhas expectativas	0	0	0	5	3
Adquiriti novos conhecimentos sobre a Educação a Distância	0	0	0	8	0
Explorei os recursos da plataforma Moodle	0	0	1	4	3
Compreendi a finalidade pedagógica dos recursos	0	0	0	6	2
Ficou claro para mim qual o papel de um tutor de curso a distância	0	0	0	2	6
O curso tem condições de ser oferecido para outras pessoas que queiram se tornar tutoras	0	0	0	3	5
Sinto-me apto(a) para ser um tutor(a) de um curso à distância, quando for um tema de meu domínio	0	0	0	8	0

Fonte: a autora.

Em relação à dimensão “Autoavaliação”, todos os alunos concluintes relataram que tiveram um grande interesse em todos os módulos do curso, e que participaram ativamente de todas as tarefas propostas. A maioria dos alunos refere ter entregado as tarefas com pontualidade e se sentir mais autônomo em relação ao próprio aprendizado. Nesta edição, o prazo para entrega das tarefas pareceu não ter sido uma dificuldade; devido à pandemia de COVID-19, os prazos dos três primeiros módulos foram prorrogados.

Em relação à dimensão “Qualidade da interface”, a maioria dos alunos concordou que a visualização dos conteúdos no Moodle foi fácil e intuitiva, sendo que um dos alunos se manteve neutro em relação a esse aspecto. Todos concordaram que o ambiente virtual do curso foi prático e funcional.

A maioria dos alunos discordou que a escolha dos conteúdos do curso foi inadequada, sendo que um aluno concordou plenamente com isso. Há a

possibilidade de o aluno ter se confundido, visto que até o momento todas as proposições haviam sido afirmativas, sendo esta a primeira negativa. A maioria dos alunos concordou que a distribuição das mídias foi homogênea entre os módulos e que a variabilidade das mídias contemplou as diversas preferências dos alunos. Todos concordaram que o material didático promoveu uma aprendizagem significativa.

Em relação à afirmação sobre o material didático do curso ser igual ao de um curso presencial, metade dos alunos (n=4) se manteve neutra, o que pode indicar dificuldade em relação à compreensão das diferenças entre materiais didáticos de cursos presenciais e a distância.

Em relação à afirmação de que a linguagem utilizada no curso foi de difícil compreensão, a maioria (n=5) discordou, porém, três alunos concordaram plenamente com a afirmação, o que pode demonstrar que a linguagem utilizada no curso deveria ter recebido maior atenção, a fim de torná-la mais acessível.

A maioria dos alunos discordou de que o material complementar contribuiu pouco, e todos concordaram que a disponibilidade do material complementar facilitou seu uso em momentos futuros.

Em relação à dimensão “Avaliação da tutoria”, os alunos foram unânimes ao discordar de que a tutora não interagiu com a turma e ao concordar que a mesma demonstrou domínio do conteúdo. A maioria concordou que a tutora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas e que a mesma conseguiu motivá-los para continuar no curso, sendo que um aluno se manteve neutro em relação às essas duas afirmativas. Todos concordaram que ter um tutor no curso foi essencial para o aprendizado, e a maioria discordou de que não era necessário ter tutor no curso, sendo que um aluno se manteve neutro em relação a essa questão.

Em relação ao “Cumprimento dos objetivos do curso”, a maioria (n=6) discordou que o curso foi muito teórico, sendo dois alunos neutros em relação a essa afirmação. Todos concordaram que o curso teve uma aplicabilidade prática. A maioria (n=6) discordou de que a carga horária do curso foi insuficiente, sendo que um aluno concordou com isso e um aluno se manteve neutro. A maioria (n=6) discordou de que o curso teria sido melhor se tivesse momentos presenciais, e todos discordaram de que o curso seria melhor se tivesse sido totalmente presencial.

Todos os alunos concordaram que o curso atendeu suas expectativas; que adquiriu novos conhecimentos sobre a Educação a Distância; que compreendeu a

finalidade pedagógica dos recursos utilizados; que ficou claro qual o papel de um tutor a distância; que o curso tem condições de ser oferecido para outras pessoas que queiram ser tutoras a distância e que se sentem aptos para serem tutores a distância quando for um tema que dominem. Sete alunos concordaram que exploraram os recursos da plataforma Moodle, sendo que um aluno se manteve neutro em relação a esse aspecto.

Ao analisar as respostas dos alunos nas duas edições em conjunto, observa-se que a maioria dos alunos: avaliou de forma positiva sua própria participação no curso; aprovou a qualidade da interface do Moodle; achou adequado o conteúdo do curso, os materiais didáticos, mídias e linguagem utilizada; avaliou de forma positiva a participação da tutora, bem como a importância deste profissional na EaD; e achou que o curso cumpriu seus objetivos. Somente um dos alunos afirmou não se sentir apto para ser tutor de cursos a distância após a conclusão do curso de Formação de Tutores. A síntese pode ser observada no Quadro 5.3.

Quadro 5.3 - Autoavaliação e Avaliação das duas edições do curso de Formação de Tutores e os Desafios da EaD, segundo Dimensões, 2020

<b>Autoavaliação</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
Tive um grande interesse em todos os módulos do curso	0	3	0	11	8
Participei ativamente das tarefas propostas	0	0	4	16	2
Entreguei todas as tarefas com pontualidade	0	6	2	10	4
Sinto-me mais autônomo em relação ao meu próprio aprendizado	0	1	4	11	6
<b>Qualidade da interface</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A visualização dos conteúdos no Moodle foi fácil e intuitiva	0	2	3	8	9
O ambiente virtual do curso foi prático e funcional	0	1	2	10	9
<b>Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A escolha dos conteúdos foi inadequada	13	6	1	1	1
A distribuição das mídias e ferramentas foi homogênea entre os módulos	0	3	4	7	8
A variabilidade de mídias e ferramentas utilizadas contemplou as diversas preferências dos alunos	0	1	8	6	7
O material didático promoveu uma aprendizagem significativa	0	0	2	10	10
O material didático foi igual ao de um curso presencial	0	7	6	7	2
A linguagem utilizada foi de difícil compreensão	12	4	0	2	4
Para o desenvolvimento do curso, o material complementar contribui pouco *	4	3	1	0	0
A disponibilidade do material complementar facilita seu uso em momentos futuros *	0	0	0	2	6
<b>Avaliação da tutoria</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
A tutora não interagiu com a turma	17	4	0	1	0
A tutora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas e questionamentos	0	0	1	5	16
A tutora demonstrou domínio do conteúdo	0	0	1	5	16
A tutora conseguiu me motivar para continuar no curso	0	0	3	9	10

continua

## conclusão

Ter um tutor no curso foi essencial para meu aprendizado	0	1	2	8	11
Não era necessário ter tutoria no curso	12	9	1	0	0
<b>Cumprimento dos objetivos do curso</b>	<b>Discordo totalmente 1</b>	<b>Discordo 2</b>	<b>Neutro 0</b>	<b>Concordo 3</b>	<b>Concordo plenamente 4</b>
O curso foi muito teórico	2	15	5	0	0
O curso teve uma aplicabilidade prática	0	0	3	14	5
A carga horária do curso foi insuficiente	2	12	1	6	1
O curso teria sido melhor se contemplasse momentos presenciais	4	9	2	6	0
O curso teria sido melhor se fosse totalmente presencial	13	9	0	0	0
O curso atendeu minhas expectativas	0	0	1	14	7
Adquiro novos conhecimentos sobre a Educação a Distância	0	1	0	13	8
Explorei os recursos da plataforma Moodle	0	0	3	10	9
Compreendi a finalidade pedagógica dos recursos	0	0	2	13	7
Ficou claro para mim qual o papel de um tutor de curso a distância *	0	0	0	2	6
O curso tem condições de ser oferecido para outras pessoas que queiram se tornar tutoras *	0	0	0	3	5
Sinto-me apto(a) para ser um tutor(a) de um curso à distância, quando for um tema de meu domínio	0	1	0	14	7

Fonte: a autora.

\* questões presentes somente na segunda edição do curso

A pontuação final para cada assertiva, bem como o grau de concordância dos participantes, está descrita no Quadro 5.4.

Quadro 5.4 – Grau de concordância das assertivas presentes no questionário das duas edições do curso de Formação de Tutores e os Desafios da EaD, 2020

Dimensão	Pontuação final	Grau de concordância
<b>Autoavaliação</b>	-	-
Tive um grande interesse em todos os módulos do curso	71	AC
Particpei ativamente das tarefas propostas	56	CP
Entreguei todas as tarefas com pontualidade	58	CP
Sinto-me mais autônomo em relação ao meu próprio aprendizado	59	CP
<b>Qualidade da interface</b>	-	-
A visualização dos conteúdos no Moodle foi fácil e intuitiva	64	CP
O ambiente virtual do curso foi prático e funcional	68	CP
<b>Conteúdo do curso/ material didático/ mídias utilizadas</b>	-	-
A escolha dos conteúdos foi inadequada	32	NC
A distribuição das mídias e ferramentas foi homogênea entre os módulos	59	CP
A variabilidade de mídias e ferramentas utilizadas contemplou as diversas preferências dos alunos	48	CP
O material didático promoveu uma aprendizagem significativa	70	AC
O material didático foi igual ao de um curso presencial	43	NC
A linguagem utilizada foi de difícil compreensão	42	NC
Para o desenvolvimento do curso, o material complementar contribui pouco*	10	NC
A disponibilidade do material complementar facilita seu uso em momentos futuros*	30	AC
<b>Avaliação da tutoria</b>	-	-
A tutora não interagiu com a turma	28	NC
A tutora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas e questionamentos	79	AC
A tutora demonstrou domínio do conteúdo	79	AC
A tutora conseguiu me motivar para continuar no curso	67	CP
Ter um tutor no curso foi essencial para meu aprendizado	70	AC
Não era necessário ter tutoria no curso	30	NC
<b>Cumprimento dos objetivos do curso</b>	-	-
O curso foi muito teórico	32	NC
O curso teve uma aplicabilidade prática	62	CP
A carga horária do curso foi insuficiente	48	CP
O curso teria sido melhor se contemplasse momentos presenciais	40	NC
O curso teria sido melhor se fosse totalmente presencial	31	NC
O curso atendeu minhas expectativas	70	AC
Adquiri novos conhecimentos sobre a Educação a Distância	73	AC
Explorei os recursos da plataforma Moodle	66	CP
Compreendi a finalidade pedagógica dos recursos	67	CP
Ficou claro para mim qual o papel de um tutor de curso a distância*	30	AC
O curso tem condições de ser oferecido para outras pessoas que queiram se tornar tutoras*	29	AC
Sinto-me apto(a) para ser um tutor(a) de um curso EaD, quando for um tema de meu domínio	72	AC

Fonte: a autora.

\* questões presentes somente na segunda edição do curso

Observa-se que todas as assertivas em que não houve concordância (NC) são aquelas que afirmam aspectos negativos do curso (como escolha inadequada dos conteúdos; similaridade do material didático do curso com o material de um curso presencial; linguagem de difícil compreensão; não interação da tutora com a turma; desnecessariedade de tutoria no curso; curso muito teórico; curso ser melhor se contemplasse momentos presenciais ou fosse totalmente presencial).

As demais assertivas apresentaram alta concordância ou concordância parcial. Considerando-se as cinco dimensões do questionário, em apenas uma delas, a da Qualidade da interface, nenhuma assertiva teve ampla concordância entre os participantes.

### 5.3 Análise qualitativa das duas edições do curso

Na primeira edição do curso houve 14 (catorze) alunos concluintes e, na segunda edição, houve 08 (oito), totalizando vinte e dois (n=22) alunos concluintes do curso.

Para análise dos dados das anotações dos alunos na ferramenta Diário, presente nas duas edições do curso, do campo em aberto do questionário da 2ª turma e do texto transcrito do grupo focal, foram criadas no NVIVO® categorias (ou nós) e subcategorias.

Os valores apresentados na tabela 5.1 são o número de referências (comentários) feitas pelos alunos, apontadas nos textos pela pesquisadora e contabilizadas pelo software NVIVO®. Deste modo, um mesmo aluno pode ter feito mais de uma referência a respeito de determinado tema – por isso o número de referências pode ser maior do que o número de alunos

Tabela 5.1 - Número de referências codificadas em cada categoria (nó) e subcategorias

	<b>Diário Turma 1</b>	<b>Grupo Focal Turma 1</b>	<b>Diário Turma 2</b>	<b>Questionário Turma 2</b>	<b>Total</b>
<b>1. Autoavaliação</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>34</b>
Interesse	0	1	5	0	6
Participação	5	0	2	0	7
Cumprimento dos prazos	0	2	2	0	4
Autonomia	4	3	10	0	17
	<b>Diário Turma 1</b>	<b>Grupo Focal Turma 1</b>	<b>Diário Turma 2</b>	<b>Questionário Turma 2</b>	<b>Total</b>
<b>2. Qualidade da interface</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
Intuitiva	0	5	1	0	6
Funcional	0	4	0	0	4

continua

conclusão

	Diário Turma 1	Grupo Focal Turma 1	Diário Turma 2	Questionário Turma 2	Total
<b>3. Conteúdo e materiais</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>29</b>
Qualidade	8	6	5	0	19
Diversidade de ferramentas	4	0	0	0	4
Aprendizagem significativa	1	0	0	0	1
Linguagem	1	0	1	0	2
	Diário Turma 1	Grupo Focal Turma 1	Diário Turma 2	Questionário Turma 2	Total
<b>4. Avaliação da tutoria</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>29</b>
Interatividade	7	5	4	0	16
Disponibilidade	3	2	0	0	5
Domínio do conteúdo	1	0	0	0	1
Incentivo	2	1	1	0	4
Indispensabilidade	1	2	0	0	3
	Diário Turma 1	Grupo Focal Turma 1	Diário Turma 2	Questionário Turma 2	Total
<b>5. Cumprimento dos objetivos do curso</b>	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>53</b>
Embasamento teórico	1	3	0	0	4
Disponibilidade de práticas	3	1	0	0	4
Carga horária	4	1	0	1	6
Atendimento das expectativas	6	5	6	1	18
Novos conhecimentos	7	2	0	0	9
Exploração de recursos	3	2	2	0	7
Finalidade pedagógica	3	0	0	0	3
Aptidão	1	1	0	0	2
	Diário Turma 1	Grupo Focal Turma 1	Diário Turma 2	Questionário Turma 2	Total
<b>6. Dificuldades, Críticas e Sugestões</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>49</b>
Dificuldades	3	10	1	0	14
Críticas	3	1	2	0	6
Sugestões	14	9	5	1	29
	Diário Turma 1	Grupo Focal Turma 1	Diário Turma 2	Questionário Turma 2	Total
<b>7. Papel e atribuições do tutor</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>29</b>
	Diário Turma 1	Grupo Focal Turma 1	Diário Turma 2	Questionário Turma 2	Total
<b>8. Exigências para a função de tutor</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>
	Diário Turma 1	Grupo Focal Turma 1	Diário Turma 2	Questionário Turma 2	Total
<b>9. Dificuldade de interação entre os alunos na EaD</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>

Fonte: a autora

Percebe-se a importância da realização do grupo focal, que ocorreu na turma 1, dada a grande quantidade de referências codificadas neste elemento, sendo que houve três temas (qualidade da interface, exigências para a função de tutor e dificuldade de interação entre os alunos na EaD) que não foram abordados no Diário da turma 1, mas apareceram no grupo focal. Este pode ter sido um facilitador para que os alunos participantes pudessem se manifestar, por ser um espaço de conversa oral, presencial em tempo real, com menos formalidades, com participação não obrigatória e por não ser avaliativo.

De modo geral, em relação à categoria “Autoavaliação”, muitos alunos lamentaram ter tido pouco tempo para se dedicar ao curso devido a outros compromissos, inclusive do próprio programa de mestrado no qual estão inscritos. Houve comentários a respeito da disciplina que precisaram ter para cumprir os prazos do curso, demonstrando contentamento por ter conseguido. Na segunda turma, a pandemia de COVID-19 foi apontada como um dos fatores que interferiram no desempenho geral dos alunos.

Em relação à subcategoria “Interesse”, um aluno comentou que ficou animado para fazer o curso após ouvir comentários de colegas que participaram da primeira edição. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais houve somente um comentário na primeira edição sobre essa subcategoria no grupo focal, e cinco comentários de alunos da segunda edição no Diário. Alguns alunos comentaram que tinham curiosidade e interesse em fazer algum curso na área de EaD, para complementar a formação obtida no mestrado, e até mesmo um aluno comentou que esperava que em algum momento do próprio mestrado houvesse uma formação semelhante.

Em relação à subcategoria “Participação”, houve comentários a respeito somente no Diário das duas edições do curso. Todos os comentários versaram sobre o pouco tempo disponível, dividido entre outras atividades do trabalho, estudantis ou pessoais, para se dedicar ao curso e participar mais das tarefas propostas. Houve ainda um comentário na segunda edição a respeito dos efeitos da pandemia de COVID-19, que podem ter interferido no desempenho e participação dos alunos de modo geral.

Em relação à subcategoria “Cumprimento dos prazos”, os quatro comentários foram a respeito de esforço e sucesso para cumprir os prazos estabelecidos, e a importância de ter disciplina para tal. No questionário quantitativo, já houve alunos

que assinalaram a opção que discordava da afirmativa “cumprir prazos com pontualidade”.

Em relação à subcategoria “Autonomia”, a maioria dos comentários foram a respeito da dificuldade de organização em relação ao tempo, bem como ao pouco tempo disponível, com o reconhecimento de que poderia ter havido maior dedicação ao curso. Porém, houve também relatos de satisfação por ter conseguido se organizar quanto ao tempo, aproveitar o conteúdo, acompanhar um curso a distância e até mesmo por ter participado mais em comparação a algum outro curso a distância realizado anteriormente. Houve um comentário a respeito do estímulo proporcionado pelo curso para se organizar quanto ao aproveitamento do tempo na EaD. Um aluno sem experiência prévia na EaD comentou que teve a sensação de que todos os outros alunos já tinham experiência como tutor menos ele, tal a desenvoltura dos mesmos.

Em relação à categoria “Qualidade da Interface”, de forma geral, a maioria dos comentários apontou que o Moodle não é fácil de ser usado nem intuitivo, e metade não o considerou prático e/ou funcional.

Em relação à subcategoria “Intuitiva”, somente um dos seis comentários considerou que o Moodle é uma plataforma fácil de ser usada; os outros cinco apontaram dificuldades para localizar conteúdos e para alternar entre mais de uma página do ambiente que estivesse aberta. Também foi apontado que o layout do Moodle não é agradável nem atrativo.

Em relação à subcategoria “Funcional”, metade dos comentários (dois) foram positivos: um deles indicando que o Moodle possui muitas funcionalidades, como poder voltar para ler o conteúdo na ferramenta Livro quando quisesse, e o outro em que o aluno diz que gosta do Moodle. Quanto aos outros dois comentários, negativos, um deles referiu não achar o Moodle prático como um todo, e o outro não achou prático ter que estar logado no computador para fazer as atividades do curso, tendo em vista que achou mais difícil estudar pelo celular.

Observa-se que a grande maioria dos comentários sobre esta categoria ocorreu no grupo focal, em que uma das questões feitas para os alunos participantes foi justamente sobre as facilidades e dificuldades encontradas no ambiente virtual do curso, o Moodle.

De modo geral, os comentários à categoria “Conteúdo e materiais” foram positivos, parecendo atender as necessidades e preferências dos alunos, e favorecendo o aprendizado.

Em relação à subcategoria “Qualidade”, com mais referências entre todas as subcategorias deste tópico, todos os comentários foram positivos. Apontaram que o curso foi bem estruturado, elaborado, planejado; que os textos foram claros, concisos, com bastante oferta de links e boas referências para leitura posterior; que as atividades foram pertinentes; que os vídeos e tutoriais foram bons.

Em relação à subcategoria “Diversidade de ferramentas”, um dos comentários apontou que o primeiro módulo teve mais indicações para links externos do que os demais. Os outros três comentaram que as tarefas foram “variadas entre as diversas possibilidades oferecidas pelo Moodle” (A5); que foram utilizados “diversos recursos, com exemplos, vídeos tutoriais, material complementar” (A2); que foram “englobados materiais escritos, vídeos, imagens e aplicativos” (A5).

Em relação à subcategoria “Aprendizagem significativa”, houve apenas um comentário, apontando que os diversos recursos utilizados foram didáticos e aumentaram o entendimento do conteúdo.

Em relação à subcategoria “Linguagem”, os dois comentários consideraram a linguagem dos textos adequada, objetiva, com exemplos, e que devido a isso a leitura não foi cansativa.

Em relação à subcategoria “Material complementar”, houve três comentários. Dois deles explicaram que não foi possível acessar os materiais complementares durante o curso, mas que houve interesse e estes foram salvos para leitura posterior. Um deles referiu que houve a tentativa de se dedicar ao máximo ao curso, inclusive na leitura dos materiais complementares.

Em relação à categoria “Avaliação da tutoria”, de modo geral, foi avaliada como positiva a atuação da tutora, bem como foi enfatizada a importância deste profissional em cursos a distância.

Em relação à subcategoria “Interatividade”, todos os comentários dos alunos foram positivos, considerando que o modo com o qual a tutora interagiu com os alunos e conduziu o curso foi primordial para que os objetivos do curso fossem atingidos, bem como fez diferença na participação e interesse dos alunos. Alguns comentários remeteram a outras experiências em cursos a distância, em que o tutor não interagia com a turma. Foi mencionado que houve estímulo por parte da tutora

para que todos participassem das atividades propostas, e que a presença do tutor é importante para que os alunos não dispersem e não percam o foco.

Em relação à subcategoria “Disponibilidade”, somente os alunos da primeira edição fizeram comentários a respeito disso. Todos os comentários apontaram que a tutora esteve disponível, foi “presente e solícita” (A5), “oferecendo apoio e esclarecimentos” (A11). Um aluno no grupo focal demonstrou surpresa com a rapidez com que a tutora respondia aos questionamentos dos alunos em diversos momentos.

Em relação à subcategoria “Domínio do conteúdo”, houve apenas um comentário, referindo que “quem elaborou o curso tem bastante conhecimento sobre o tema e o uso da plataforma” (A10).

Em relação à subcategoria “Incentivo”, os comentários foram de que a tutora conseguiu motivar os alunos para participar das atividades do curso. Um aluno sem experiência prévia na EaD comentou que pensava em desistir e a tutora o motivou a continuar.

Em relação à subcategoria “Indispensabilidade”, todos os comentários feitos a respeito consideram o tutor essencial para o aprendizado em cursos a distância, e que o papel do tutor faz diferença para o aprendizado e envolvimento do aluno.

Em relação à categoria “Cumprimento dos objetivos do curso”, de forma geral, parece que o curso atingiu seu objetivo principal, que era o de capacitar pessoas graduadas para o exercício da tutoria de cursos a distância. Os alunos responderam de forma positiva à proposta pedagógica do curso, pontuando algumas necessidades de ajuste, importantes para aprimoramento do curso. Foi esta a categoria que apresentou mais comentários, de modo que puderam ser criadas mais subcategorias.

A subcategoria “Embasamento teórico” recebeu comentários somente de alunos da primeira edição. Foi mencionado por um aluno na ferramenta Diário que o primeiro e-book parecia ter muito texto, porém a leitura foi fácil e rápida. Já no grupo focal, a conversa em relação a essa subcategoria foi em torno da necessidade de fazer ou não outros cursos, para adquirir maior embasamento teórico para enfrentar situações práticas de tutoria, bem como a necessidade de vivenciar o papel de tutor, para consolidar a teoria aprendida.

A subcategoria “Disponibilidade das práticas” também só recebeu comentários de alunos da primeira edição. Houve dois comentários diretamente

relacionados a uma atividade prática do terceiro módulo do curso, em que os alunos puderam vivenciar o papel de tutor – os alunos afirmaram que esta atividade foi uma boa experiência de tutoria, agregando maior segurança neste papel.

Em relação à subcategoria “Carga horária”, houve um comentário de aluno da primeira edição dizendo que 30 horas era uma carga horária pequena para o curso – na segunda edição, o curso teve a carga horária aumentada para 40 horas. Porém, houve um comentário na segunda edição de que o curso poderia ter maior tempo de duração como um todo. Praticamente todos os outros comentários versaram a respeito do prazo para realização das tarefas, que consideraram insuficiente, na primeira edição. Na segunda edição, algumas tarefas tiveram maior prazo para realização, devido às sugestões feitas pelos alunos na primeira oferta, e também devido à pandemia de COVID-19; talvez por esta razão não houve comentários de que o prazo para realização de tarefas foi insuficiente nesta edição.

Quanto à subcategoria “Atendimento das expectativas”, todos os comentários foram positivos, concluindo que o curso atendeu as expectativas que os alunos tinham. Houve mais de um comentário dizendo que o curso é bom, que gostaram do curso e que este atendeu seus objetivos. Um aluno comentou que acredita que o curso é eficaz para capacitar pessoas para serem tutoras. Houve também um comentário de que o curso tem potencial para ser estendido a outros profissionais que atuam na EaD, como por exemplo o conteudista.

Em relação à subcategoria “Novos conhecimentos”, em todos os comentários foi falado que o curso proporcionou novos conhecimentos sobre a EaD, ou que aprimorou os conhecimentos já existentes.

Na subcategoria “Exploração de recursos”, os comentários abordaram a diversidade de ferramentas do Moodle e as possibilidades de uso que elas oferecem, bem como o conhecimento de ferramentas do Moodle até então desconhecidas para os alunos. Um dos comentários abordou especificamente a ferramenta livro do Moodle, por ser interessante a possibilidade de construção de e-books através dela.

Em relação à subcategoria “Finalidade pedagógica”, só houve comentários na ferramenta Diário da primeira edição do curso. Um dos comentários mencionou que as ferramentas do Moodle facilitam o processo de aprendizagem na EaD; outro referiu que o curso poderia ser usado mais amplamente para a formação de tutores;

e o outro referiu que o curso explora as dinâmicas de ensino e aprendizagem dentro das possibilidades que um curso a distância pode oferecer.

Quanto à subcategoria “Aptidão”, só houve comentários na primeira edição do curso; num dos comentários, o aluno sentia-se preparado para atuar como tutor em cursos a distância; noutro, o aluno sentia necessidade de fazer outros cursos para se sentir melhor preparado.

Em relação à categoria "Dificuldades, críticas e sugestões", muitos comentários dos alunos da primeira edição foram considerados para aprimorar o curso, de modo que foram realizadas algumas alterações na segunda edição visando atender às necessidades e sugestões recebidas.

Na subcategoria "Dificuldades", a grande maioria dos comentários se deu no grupo focal, espaço que pode ter deixado os alunos mais à vontade para se expôr. As dificuldades apontadas pelos alunos foram:

- Dificuldade em usar as ferramentas do Moodle, com até mesmo desejo de realizar outros cursos direcionados ao ensino do uso dessas ferramentas;
- Dificuldade durante a navegação nas páginas do curso, como dificuldade em utilizar duas abas ao mesmo tempo;
- Falta de participação dos colegas em atividades colaborativas, como a Wiki;
- Dificuldade em relação ao cumprimento de prazos e necessidade de disciplina para acompanhamento do curso;
- Falta de tempo para voltar em atividades já realizadas para acompanhar a participação/contribuição dos demais colegas;
- Falta de uma ferramenta mais ágil de comunicação entre tutor e colegas, como um grupo de *Whatsapp*.

Em relação à subcategoria "Críticas", foram mencionadas as seguintes:

- Os cursos a distância são "frios" em termos de relacionamentos entre as pessoas, mesmo utilizando as formas de interação possíveis pela EaD;
- A quantidade de tarefas foi grande em relação ao tempo disponível;
- O critério de notas aplicado no fórum de discussão do primeiro módulo da primeira edição (o aluno deveria fazer três postagens consistentes e distintas, e em dois dias diferentes da semana) não foi considerado justo;

- O título do curso é limitante, pois "Formação de Tutores" pode não ser atrativo para docentes que desconhecem que a tutoria é uma função docente, bem como afasta outros atores da EaD que poderiam se beneficiar fazendo o curso;
- O primeiro módulo da segunda edição ficou um pouco "atrapalhado" (B8) devido a pandemia de COVID-19;
- A atividade "Moodle Coletivo", em que os alunos criavam um fórum e faziam o papel de tutores, do módulo 3 da segunda edição, teve pouco tempo de duração, prejudicando as interações.

Na subcategoria "Sugestões", surgiram os seguintes comentários:

- O curso poderia ter outras ofertas, inclusive para todo o país;
- Poderia ser criado um curso ensinando a criar conteúdos no Moodle (criar atividades usando as ferramentas do Moodle);
- Poderia melhorar a versão dos e-books para impressão, pois não é tão convidativa a leitura do documento em PDF quanto a versão online;
- É necessário considerar a visualização do curso e suas funcionalidades em computadores, celulares e na própria web, pois podem ser diferentes;
- As atividades poderiam ter mais tempo para serem executadas; as atividades de cada módulo poderiam ter como prazo duas semanas em vez de uma; poderia haver um prazo maior para atividades colaborativas, como Wiki, Moodle Coletivo; o curso poderia ter maior prazo somente se houvesse acréscimo de conteúdo; o curso poderia ter maior duração, com maior profundidade dos temas;
- As atividades poderiam estar interligadas, de modo que a atividade de um módulo retomaria a atividade do módulo passado - desta forma, os alunos não apenas fariam sua tarefa, mas sim teriam que retomar a ela e, desta forma, ter acesso também ao conteúdo produzido pelos demais colegas.
- No questionário de Autoavaliação e avaliação do curso, no último módulo, as frases deveriam ser apenas afirmativas e não negativas, a fim de não confundir a escolha da resposta (concordo, discordo, etc);

- No quinto e último módulo, poderia haver uma atividade para que os alunos pudessem avaliar o conteúdo produzido por outro aluno e dar feedback, como se fosse um tutor;
- Poderia haver uma atividade em que os alunos tivessem acesso ao perfil do Moodle como tutor, para criar atividades;
- Em vez do curso ser organizado por tópicos semanais, poderia ser utilizado o formato em que o aluno realiza as tarefas no seu próprio ritmo, porém dentro do prazo de duração do curso, sendo necessário concluir uma atividade para liberar o acesso à outra (acesso condicional).
- Poderia haver vídeos com entrevistas/relatos de pessoas que já atuam como tutor de cursos a distância;
- Poderia haver um questionário avaliativo ao final de cada módulo do curso;
- Poderia haver algum encontro/momento presencial;
- Foi sugerido um *site* com conteúdos que poderiam ser utilizados para aprimorar o curso de Formação de Tutores;
- Alguns itens poderiam ser melhor formatados no Moodle para facilitar a interação;
- Poderiam ser reformuladas as questões do questionário do módulo 5, pois algumas questões são possíveis de responder "copiando e colando" dos textos;
- O curso poderia trocar o nome para "Formação de Tutores e os Desafios da EaD";
- As tarefas poderiam estimular mais a interação entre os alunos;
- Poderia haver estímulo para que os alunos pudessem se reunir e discutir formas de organização em relação ao papel do tutor;
- O tema da acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência na EaD deveria fazer parte do conteúdo, e não ser apenas abordado numa das tarefas;
- O curso poderia trazer exemplos práticos sobre a função do tutor se possível;
- A pandemia de COVID-19, na segunda edição do curso, poderia ter sido abordada em algum momento.

Em relação à categoria “Papel e atribuições do tutor”, a grande maioria dos comentários se deu no grupo focal. De modo geral, os alunos apontaram que o curso esclareceu o papel e mostrou a importância do tutor na EaD, bem como identificaram as seguintes atribuições ao tutor e referências a esta profissão:

- O tutor é importante, mas falta conhecimento do seu papel e reconhecimento até da própria instituição que o contrata;
- O tutor recebe baixos salários;
- O tutor é professor e facilitador do processo de aprendizagem;
- O tutor não serve apenas para esclarecer dúvidas;
- Para ser tutor é preciso ter grande disponibilidade de tempo;
- O tutor tem que dominar o conteúdo e as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem;
- Ser tutor é complexo;
- O tutor tem certa liberdade na EaD;
- O tutor não tem muita liberdade na EaD, pois é esperado que as diferentes turmas de um curso, com diferentes tutores, tenham um certo padrão;
- O tutor entra no curso quando este já está pronto, fazendo apenas a mediação; apesar disto, ele pode indicar materiais adicionais e fazer sugestões de filmes, por exemplo, para melhor entendimento do conteúdo, e pode ajudar a enriquecer discussões em fóruns;
- O tutor enfrenta problemas nas relações trabalhistas e associações de classe.

A categoria "Exigências para a função de tutor" só apareceu no grupo focal. As exigências identificadas pelos alunos foram:

- Geralmente o tutor enfrenta turmas com muitos alunos, e nem sempre os editais de processos seletivos para tutor são claros quanto ao número de alunos por turma;
- Quando o tutor tem muitos alunos por turma, não consegue fazer seu papel a contento, e acaba atuando mais como uma "figura burocrática" (A9), fazendo apenas lembretes quanto a prazos;
- Com a assincronia, o tutor precisa fazer um grande esforço para acompanhar as atividades dos alunos;

- No início da EaD havia menos exigências para a função de tutor, mas essas foram aumentando conforme foi aumentando o número de cursos a distância;
- Exige-se cada vez mais qualificação, mas a remuneração não acompanha;
- É preciso que o tutor tenha bastante organização, disponibilidade de tempo e flexibilidade;
- Exige-se atualização constante devido à renovação das ferramentas tecnológicas.

A categoria "Dificuldade de interação entre os alunos na EaD" teve comentários apenas no grupo focal da primeira edição e no Diário da segunda edição. Os alunos apontaram que:

- Em outros cursos a distância houve dificuldade para o próprio aluno se organizar em relação à interação com outros colegas, então ele se propôs a acompanhar a participação dos colegas neste curso;
- A comunicação com os outros participantes do curso ficou difícil na tarefa Wiki, que é colaborativa, na segunda edição do curso;
- A pandemia interferiu na participação dos colegas em tarefas colaborativas, na segunda edição do curso;
- Um dos alunos reconheceu que não interagiu com os colegas, apesar de conhecer alguns pessoalmente;
- Um aluno sugeriu que se houvesse encontros presenciais, pelo menos um primeiro encontro, poderia haver maior interação entre os alunos, já que se conheceriam pessoalmente, e não apenas pela foto do perfil no Moodle.

Nos quadros 5.5 a 5.7 as categorias foram cruzadas com variáveis relativas à experiência com EaD, sexo e formação dos alunos na graduação. Neles estão apresentadas somente as categorias, porém as subcategorias estão contidas dentro das categorias para a contabilização dos resultados. Os valores apresentados indicam o número de alunos que comentaram a respeito das categorias indicadas.

Quadro 5.5 - Referências cruzadas entre as categorias (nós) e a experiência com a EaD referida pelos alunos

	Já foi aluno de cursos a distância (n = 15)	Já foi aluno e tutor de cursos a distância (n = 4)	Já foi aluno e professor conteudista de cursos a distância (n = 1)	Não tinha experiência com a EaD (n = 2)
<b>1. Autoavaliação</b>	11	1	1	2
<b>2. Qualidade da Interface</b>	3	0	1	1
<b>3. Conteúdo e materiais</b>	11	3	1	2
<b>4. Avaliação da tutoria</b>	8	2	0	2
<b>5. Cumprimento dos objetivos do curso</b>	14	3	1	1
<b>6. Dificuldades, Críticas e Sugestões</b>	11	3	1	1
<b>7. Papel e atribuições do tutor</b>	9	1	1	1
<b>8. Exigências para a função de tutor</b>	4	0	1	1
<b>9. Dificuldade de interação entre os alunos na EaD</b>	4	0	1	0

Fonte: a autora.

De acordo com a tabela, o total de participantes que já tinham alguma experiência como aluno na EaD é de 20 (vinte), sendo que entre estes, 04 (quatro) também já foram tutores e 01 (um) já foi professor conteudista. Apenas dois alunos referiram não ter experiência prévia com a EaD, sendo o curso Formação de Tutores a primeira experiência.

Observou-se que entre os alunos que não tinham experiência com a EaD, nenhum abordou o tema “dificuldade de interação entre alunos na EaD”. Isto pode ser devido ao fato de que, num primeiro contato com a EaD, preocupações com o próprio desempenho (autoavaliação), com o conteúdo do curso, material didático e mídias e a tutoria foram predominantes, visto que a totalidade de alunos sem experiência prévia (n=2) falaram sobre esses temas. Deste modo, perceber que houve dificuldade de interação entre os alunos parece ser uma preocupação de quem já teve outras experiências com a EaD, em que um maior hábito de estudo nesta modalidade permite que o aluno tenha mais autonomia e domínio, com condições até mesmo de estudar em conjunto com outros colegas.

Quadro 5.6 - Referências cruzadas entre as categorias (nós) e o sexo dos alunos

	<b>Feminino (n = 17)</b>	<b>Masculino (n = 5)</b>
1. Autoavaliação	12	3
2. Qualidade da Interface	3	2
3. Conteúdo e materiais	14	3
4. Avaliação da tutoria	9	3
5. Cumprimento dos objetivos do curso	14	5
6. Dificuldades, Críticas e Sugestões	12	4
7. Papel e atribuições do tutor	7	5
8. Exigências para a função de tutor	3	3
9. Dificuldade de interação entre os alunos na EaD	3	2

Fonte: a autora.

Observou-se que todos os participantes do sexo masculino (n = 5) comentaram sobre algum aspecto das categorias “cumprimento dos objetivos do curso” e “reconhecimento do papel do tutor”, não havendo essa mesma correspondência entre as participantes do sexo feminino. Mas os assuntos mais lembrados por elas em uma avaliação discursiva foram referentes às categorias do conteúdo e cumprimento dos objetivos, seguidos pela autoavaliação e dificuldades, críticas e sugestões.

Foram poucos os argumentos quanto à qualidade da interface, dificuldade de interação entre os alunos ou reconhecimento de exigências para a função do tutor. Ou não foram lembrados como elementos importantes para a avaliação do processo de aprendizagem ou consideraram que as informações quantitativas foram suficientes.

Quadro 5.7 - Referências cruzadas entre as categorias (nós) e a formação dos alunos

	Educação Física (n = 1)	Farmacologia (n = 1)	Fisioterapia (n = 1)	Gerontologia e Psicologia (n = 1)	Obstetrícia (n = 1)	Odontologia (n = 8)	Nutrição (n = 3)	Psicologia (n = 2)	Serviço Social (n=1)	Terapia Ocupacional (n = 3)
<b>1. Autoavaliação</b>	0	1	1	1	0	5	2	2	1	2
<b>2. Qualidade da Interface</b>	0	0	1	0	0	2	0	1	1	0
<b>3. Conteúdo e materiais</b>	1	1	1	1	0	6	2	1	1	1
<b>4. Avaliação da tutoria</b>	1	1	0	0	1	4	2	1	0	2
<b>5. Cumprimento dos objetivos do curso</b>	1	0	0	1	1	7	3	2	1	3
<b>6. Dificuldades, Críticas e Sugestões</b>	1	0	0	0	1	6	3	1	1	3
<b>7. Papel e atribuições do tutor</b>	0	0	1	0	0	5	2	2	1	1
<b>8. Exigências para a função de tutor</b>	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0
<b>9. Dificuldade de interação entre os alunos na EaD</b>	0	0	0	0	0	2	0	0	1	2

Fonte: a autora.

Observa-se a maioria dos alunos é graduada em Odontologia (n = 8), sendo esta a única formação que fez comentários em todas as categorias.

Psicólogos e o assistente social deixaram de acrescentar comentários em apenas uma categoria.

A categoria mais comentada entre todos os profissionais foi a de “conteúdos e materiais”, seguida pela “autoavaliação” e “cumprimento dos objetivos do curso”.

## 6 DISCUSSÃO

Segundo Carlini e Ramos (2009), avaliar um curso consiste em diagnosticar o desempenho de professores, alunos, equipe de apoio, material didático, projeto pedagógico e ambiente virtual, detectando as alterações necessárias e o momento adequado para realizá-las, a fim de atingir os objetivos propostos.

Na avaliação de um curso, é importante ouvir a opinião dos alunos participantes e suas percepções, para atender as demandas do público-alvo. Segundo Pereira e Pinto (2013, p. 113) “as vozes dos discentes são significativas para um processo avaliativo da produção de materiais didáticos, uma vez que eles próprios o utilizarão ao longo de seus processos formativos”.

Segundo Mattar (2012), pode-se realizar uma avaliação somativa de um curso antes do uso do material elaborado com os alunos, para orientar a decisão sobre sua adoção ou não, ou depois que o material for utilizado pelos alunos, para orientar a decisão sobre sua manutenção ou não. O autor refere ainda que esta avaliação deve ser feita por especialistas externos, que poderiam realizar pesquisas de campo com o público-alvo.

Segundo Ramos e Ribeiro (2017), é importante identificar as carências e as falhas de um curso a distância com o objetivo de corrigir e contribuir com melhorias.

De modo geral, a percepção dos alunos sobre o Curso de Formação de Tutores foi positiva. Os pontos fortes do curso parecem estar relacionados ao desempenho da tutoria e ao material didático, sendo o tempo destinado à elaboração de tarefas considerado como uma das fragilidades. Ter participado do curso agregou experiências que se somam à imagem e expectativa que se têm de um professor para a educação a distância.

Mourão et al. (2012) analisaram a opinião de alunos de um curso de formação de tutores a distância, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre 2010 e 2011, utilizando a plataforma Moodle. O curso tinha carga horária de 60 horas, com dois encontros presenciais, organizado em quatro módulos semanais. Como resultado, 93% dos alunos “consideraram que o curso contribuiu para a compreensão das funções do tutor e apresentou elementos importantes para a sua atuação na EaD” (Mourão et al., 2012, p. 1). A maioria dos alunos deste curso considerou que o principal recurso de aprendizagem foi o uso dos recursos do AVA.

Semelhante ao curso objeto deste estudo, Mourão et al. (2012) analisaram as dificuldades relatadas pelos participantes do já referido curso de formação de tutores a distância da UFU. Os autores relataram que 52% dos alunos consideraram o tempo escasso para a realização das atividades; 20% referiram dificuldade em lidar com os recursos do AVA, que também era Moodle; 12% sentiram necessidade de haver mais encontros presenciais e 16% referiram dificuldades em aspectos relacionados ao desenvolvimento e organização do curso.

Além de relatar suas percepções sobre o curso, propôs-se que os alunos fizessem uma autoavaliação. Segundo Cruz e Glavam (2013), a autoavaliação possibilita a tomada de consciência, ajudando o estudante a reconhecer seus pontos fortes e fracos. Ainda segundo estes autores, a autoavaliação pode ser baseada nos seguintes pontos: pontualidade no envio das atividades; participação ativa em atividades grupais como fórum, chat e Wiki; relacionamento e interação com colegas de turma e tutor; interesse com o tema estudado.

Na autoavaliação, a princípio pode-se pensar que os alunos vão se avaliar sempre bem, mas segundo Mattar (2012), em muitos casos os alunos são muito exigentes e críticos consigo mesmo, avaliando-se até mesmo com notas menores do que o professor avaliaria. Neste trabalho, os alunos não precisavam atribuir notas a si mesmo, porém verificou-se que eles foram sim exigentes e críticos em relação a seu próprio desempenho no curso, pois alguns disseram que gostariam de ter se dedicado mais, bem como reconheceram que não entregaram todas as tarefas com pontualidade.

Para que a autoavaliação cumpra seu objetivo na EaD, o estudante precisa ser mais autônomo, ou seja, ser “gestor de seu próprio processo de aprendizagem” (Belloni, 1999, p. 39). Ainda segundo Belloni (1999), aprendizagem autônoma é o processo de aprendizagem centrado no aluno, apropriado a adultos com maturidade, com motivação necessária à auto-aprendizagem e com um mínimo de habilidades de estudo.

A maioria dos alunos concluintes do curso revelaram que se sentiram mais autônomos em relação ao próprio aprendizado, bem como comentaram em relação à dificuldade de organização em relação ao pouco tempo disponível, com o reconhecimento de que poderia ter havido maior dedicação ao curso. Demonstraram autonomia ao gerenciar o próprio tempo, conciliando atividades do curso com trabalho e questões pessoais, e ao reconhecer a necessidade de melhoria em

relação ao próprio desempenho. Isto demonstra responsabilidade e maturidade em relação ao processo de aprendizagem, processo favorecido pela EaD (Gottardi, 2015).

Na segunda edição, houve comentários de que a pandemia de COVID-19 pode ter interferido no desempenho e participação dos alunos de modo geral. A primeira edição do curso aconteceu em outubro e novembro de 2019. A COVID-19 foi caracterizada pela OMS como pandemia em 11 de março de 2020 (Organização Pan-Americana da Saúde, 2020), e a segunda edição do curso já estava programada para começar em 16 de março de 2020.

Apesar do trabalho remoto ter sido intensificado durante a pandemia no país, como uma medida para conter o avanço da doença, o contato com o ambiente virtual do curso não foi intensificado, pelo contrário; houve 23 inscritos na primeira edição do curso, e destes, 14 (catorze) o concluíram, enquanto na segunda edição houve 21 inscritos, mas apenas 08 (oito) o concluíram. Este fato pode ser explicado ao se observar as profissões dos alunos do curso - todos eram profissionais da área da saúde, e estes continuaram trabalhando presencialmente, provavelmente até trabalharam mais do que o habitual devido à grande demanda de pacientes gerada pela pandemia.

Além disso, a incerteza e a insegurança geradas pela pandemia de uma doença desconhecida, bem como o grande número de informações novas e até mesmo de *fake news* vinculadas pelas mídias/redes sociais diariamente, causaram grande cansaço mental, e a grande quantidade de pessoas para serem atendidas sobrecarregou os profissionais de saúde física e emocionalmente, o que certamente impactou no aproveitamento do curso pelos alunos.

Conforme sugestão feita por um aluno da segunda edição, o tema da pandemia poderia ter sido abordado em algum momento do curso, “até para promover um espaço de acolhimento e possível motivação àqueles que, por ventura, não estavam conseguindo participar ativamente, devido a todo esse contexto”. (B2)

Bilches (2020), em reportagem de um jornal, referiu que a procura por cursos a distância, que já vinha crescendo no país, aumentou mais ainda com a pandemia a partir de março de 2020. Porém, ele refere que aumentaram a evasão e a inadimplência, tanto em cursos presenciais quanto em cursos a distância.

De acordo com censo sobre a EaD realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (2016), as taxas de evasão dos cursos regulares totalmente a

distância foram mais altas em relação aos cursos semipresenciais e presenciais no período de 2014-2015. Segundo Aretio<sup>4</sup> (2002 apud Oliveira; Bittencourt, 2020), há dois tipos de evasão: a evasão sem iniciar ocorre quando o aluno não chega a participar de nenhuma atividade em nenhuma disciplina de um curso, e a evasão real ocorre quando o aluno inicia as atividades, mas em algum momento, deixa de participar das atividades e não conclui o curso.

Apesar de ter havido um aumento na incidência de instituições com baixa taxa de evasão, segundo a Associação Brasileira de Ensino a Distância (2019), em 2018 a maior parte das instituições que ministravam cursos totalmente a distância (22,2%) tiveram taxas de evasão entre 26% e 50%, sendo que em 2017 o número de instituições com essas porcentagens de evasão era de 6%. Os autores apontam que os motivos para esse grande aumento é o excesso de oferta de cursos; o crescimento no número de matrículas, que elevam a probabilidade de evasão; e o maior acompanhamento dessas taxas pelas instituições.

O Curso de Formação de Tutores teve taxa de evasão de 50% considerando suas duas edições, taxa alta, porém compatível com a taxa de evasão da maioria das instituições que ministravam cursos a distância em 2018.

Comparativamente, em 2018, entre as instituições que tinham informações disponíveis ou declaradas sobre evasão, a maior parte das que ofertavam cursos semipresenciais (19,1%) tiveram taxa de evasão entre 16% e 20%; entre as que ofertavam cursos totalmente presenciais, a maior parte (15,2%) apresentaram taxa de evasão entre 0% e 5% (Associação Brasileira de Ensino a Distância, 2019)

As instituições apontam que a falta de tempo para estudar e participar de um curso é o fator que mais influencia para que ocorra a evasão na EaD, seguido do fator finanças. (Associação Brasileira de Ensino a Distância, 2015). No curso para Formação de Tutores, quatro alunos informaram espontaneamente à tutora os motivos de suas desistências, e todos foram relacionados ao pouco tempo disponível para se dedicar ao curso, já que tinham que conciliar os estudos com o trabalho, com a sobrecarga gerada pela pandemia e com o cuidado com os filhos.

Na avaliação quantitativa, nas duas edições do curso, quando os alunos foram questionados a respeito da similaridade do material didático em relação a um curso presencial, houve polaridade das respostas, o que pode indicar dúvidas, para

---

<sup>4</sup> Aretio LG. Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia. Madri: Ried; 1996.

este grupo, quanto à necessidade de o material de apoio pedagógico ser diferente. Em relação aos graus de concordância da escala Likert, não houve concordância, por parte dos alunos, quanto a similaridade do material didático do curso em relação ao material de um curso presencial, o que pode demonstrar que os alunos notaram diferenças em relação ao material didático específico para as modalidades de ensino presencial e a distância.

Segundo Farias (2012), no material didático impresso na educação presencial, o aluno conta com o professor para o esclarecimento de dúvidas face a face; já na EaD, geralmente as dúvidas são respondidas assincronicamente pelo tutor. Portanto, é necessário que o professor conteudista, ao elaborar um material didático escrito para a EaD, preveja possíveis dúvidas que os alunos poderiam ter ao ler o texto e, mediante a isso, disponibilize recursos extras para proporcionar melhor compreensão do assunto. Exemplos de recursos extras são os elementos periféricos, que são recursos que ajudam os alunos a “navegar” no texto, levando-os para dentro da aula (com explicações mais detalhadas, resumo de alguma informação importante, apresentação de casos etc) e para fora da aula (com links, sugestões de leitura, sugestões de vídeos e filmes, letras de música etc) (Ramos et al., 2007).

Na EaD é interessante que não seja usado somente texto escrito, mas sim que sejam usadas outras mídias como material didático também – um exemplo muito utilizado atualmente são os vídeos. Segundo Mattar (2009), o vídeo consegue atender a diversos estilos de aprendizagem: muitos alunos aprendem melhor aliando estímulos sonoros e visuais do que apenas com a utilização de textos, como acontece na educação tradicional.

Em 2010, o Censo EaD.Br, realizado pela ABED, indicava que a mídia mais utilizada na EaD era o material impresso (Mattar, 2011b). Em 2018, a mídia mais utilizada foi a teleaula (quadro 6.1), que é a transmissão de aulas ao vivo através do ambiente virtual de aprendizagem (Saldanha, 2013).

Quadro 6.1 - Mídias mais utilizadas por instituições de ensino credenciadas para ministrar cursos totalmente a distância (2018)

Teleaulas	92,6%
Textos digitais (artigos, apostilas, capítulos de livros etc)	83,7%
Livros eletrônicos (e-books)	81,5%
Vídeos de diferentes gêneros que não sejam teleaulas	77,8%
Objetos digitais de aprendizagem	69,6%
Áudios (podcasts, músicas etc)	55,6%
Simulações online	45,2%
Livros impressos	41,5%
Jogos eletrônicos	34,1%
Impressos que não sejam livros (apostilas, capítulos de livros etc)	28,2%
Recursos adaptativos	26,7%

Fonte: Adaptado de Associação Brasileira de Ensino a Distância (2019, p. 11).

De acordo com o guia da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (2018), as diferenças entre o material didático elaborado para a EaD e para um curso presencial são: na EaD, o material didático deve promover interação significativa entre o aluno e os conteúdos estudados, tendo além de uma função pedagógica, uma função motivacional; deve promover o diálogo entre aluno e tutor/professor, estimular o aluno para pesquisa e oportunizar que o aluno possa acompanhá-lo em seu próprio ritmo.

Já na educação presencial, geralmente não são produzidas mídias textuais específicas para cada curso e/ou disciplina lecionada, podendo ser utilizadas para elaborar o material didático pesquisas já publicadas, algumas com certo nível de erudição, o que exige conhecimentos prévios dos alunos a respeito (Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, 2018).

Essas diferenças podem não ter ficado suficientemente claras durante o curso, de modo que poderiam ter sido melhor exploradas no módulo em que o assunto “Materiais didáticos e mídias de comunicação” foi estudado.

Quanto à linguagem utilizada no curso, a maioria dos alunos achou que foi adequada, porém três deles concordaram com uma frase na avaliação quantitativa de que a linguagem utilizada foi de difícil compreensão.

Segundo Diedrich et al. (2017, p. 350), ao se utilizar um texto escrito na EaD, é necessário recorrer ao uso de elementos e construções discursivas que lembrem a linguagem falada, “de modo a produzir um efeito de proximidade em relação ao estudante”, o que auxilia na formação de vínculos e estimula a interação.

O Guia de Elaboração de Materiais Didáticos para uso na Educação a Distância, elaborado pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (2018) menciona que o texto na EaD deve ser elaborado de modo claro e objetivo; ser rápido na comunicação do conteúdo, utilizando frases na ordem direta, curtas, mas sem ser superficial; oferecer, sempre que possível, conexão com outras mídias; dar exemplos dos mais práticos possíveis; e usar pronomes pessoais para se dirigir diretamente ao aluno, sem coloquialismo exagerado.

Provavelmente a linguagem utilizada no curso deveria ter recebido maior atenção, a fim de torná-la mais acessível. Porém, como na análise qualitativa os dois comentários sobre a linguagem foram positivos, a forma como a pergunta foi formulada no questionário quantitativo pode ter confundido os respondentes: a afirmativa sobre linguagem era “a linguagem utilizada foi de difícil compreensão” – e os alunos deveriam assinalar se concordavam ou discordavam, de acordo com os cinco pontos da escala Likert. Como sugeriu um aluno, talvez se todas as perguntas direcionassem a resposta para “concordo” quando algo foi positivo e “discordo” para quando algo foi negativo, as respostas gerariam menos dúvidas sobre a correta compreensão da questão e a verdadeira opinião de quem responde.

A intenção de usar questões de ordem positiva e negativa no mesmo instrumento foi evitar que os respondentes o fizessem de forma automática, sem ler com atenção as perguntas ou sem pensar muito. Porém, Barnette<sup>5</sup> (2000 apud Dalmoro; Vieira, 2013), desaconselha essa prática, pois num estudo em que utilizava escala Likert, testou questões de ordem positiva e negativa no mesmo instrumento, e detectou que os respondentes se confundiram, o que resultou na redução da confiabilidade e da validade dos resultados.

---

<sup>5</sup> Barnette JJ. Effects of Stem and Likert response option reversals on survey internal consistency: if you feel the need, there is a better alternative to using those negatively worded stems. *Educational and Psychological Measurement*. 2000; v. 60(3):361-370.

Corroborando, Oliveira (2001) refere que uma desvantagem da utilização da escala Likert está associada ao problema de interpretação, devido às diferentes opções de resposta, que podem confundir o respondente.

Quanto à intuitividade e funcionalidade do ambiente virtual de aprendizagem utilizado (Moodle), na avaliação quantitativa a maioria dos alunos concordou que o Moodle era fácil, intuitivo, prático e funcional; já na avaliação qualitativa, houve uma aparente contradição, pois, a maioria dos alunos relatou dificuldades e negou que o Moodle tenha as qualidades mencionadas. Porém, a qualidade da interface foi a dimensão em que não houve ampla concordância entre os participantes em nenhuma das duas assertivas, somente concordância parcial.

O contexto da pandemia de COVID-19 pode ter aproximado as pessoas das TIC, já que muitas delas tiveram que se adaptar ao estudo e/ou ao trabalho remoto, devido ao isolamento social como medida de controle da doença, o que pode ter possibilitado maior contato com os ambientes virtuais de aprendizagem. A primeira edição do curso ocorreu antes da pandemia, e a segunda ocorreu bem no início dela, de modo que a percepção dos usuários dos ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, pode ser diferente agora, um ano e meio após o início da pandemia, visto maior adaptação.

Como a maioria dos comentários na análise qualitativa ocorreram no grupo focal, provavelmente os alunos se sentiram mais à vontade para expressar oralmente suas dificuldades com o Moodle do que por escrito. Além disso, no grupo focal houve uma pergunta específica sobre o Moodle, enquanto os outros espaços de avaliação qualitativa eram abertos, ou seja, o aluno era livre para comentar a respeito dos aspectos do curso que quisesse.

Anjos et al. (2013, p.5) realizaram um estudo de caso que consistia na avaliação da interface do Moodle da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); concluíram que a maioria dos itens avaliados foi qualificado apenas como “suficiente”, demonstrando que “na maioria dos critérios de avaliação, a plataforma ainda precisa aprimorar suas formas de interação.”

Interação esta aprimorada pela presença do tutor. Os alunos consideraram importante e até indispensável ter tutor no curso. Num curso com tutoria, este profissional está disponível não apenas para esclarecer dúvidas, mas para acompanhar o processo de aprendizagem individual de cada aluno, através de

orientações, feedbacks e interações. Pode haver atividades colaborativas, já que há um tutor para mediar a interação entre os participantes.

Já um curso autoinstrucional pode ser feito sem o acompanhamento de um tutor, por ser autoexplicativo. Muitos desses cursos são livres ou de extensão. Segundo Nascimento et al. (2017), são cursos baseados na transmissão de informação, sem utilizar estratégias colaborativas (em grupo), nem atividades muito complexas, já que não há um tutor para mediar ou esclarecer dúvidas. Geralmente, nesses cursos, as atividades avaliativas permitem que o próprio aluno visualize posteriormente seus erros e acertos, e até mesmo receba notas atribuídas pelo sistema.

Os alunos consideraram que, neste curso, o tutor foi indispensável; talvez pelo fato de ser importante que, num curso para formação de tutores, haja um tutor, para que as funções de um tutor, a serem aprendidas, fiquem mais claras e exemplificadas. Se fosse um curso autoinstrucional, os alunos poderiam também aprender as partes teóricas e até poderiam fazer exercícios em que treinassem o papel de tutor, porém faltaria a mediação de um tutor que acompanhasse o desempenho dos alunos e fizesse correções/observações que não podem ter um gabarito no sistema, devido ao caráter pessoal e individual.

Segundo Seoane e Caldeira (2014), há duas formas de atuação do tutor na EaD: reativa, em que o tutor se limita a responder dúvidas dos alunos sobre o conteúdo; e proativa, em que o tutor não só responde dúvidas, mas sim faz um acompanhamento individual de cada aluno e se dedica a proporcionar um ambiente colaborativo de qualidade. Desta forma, os autores afirmam que:

O tutor que atua reativamente, de modo geral, está associado a um curso autoinstrucional, com objetivo de capacitar, especificamente, o aluno em determinado recorte de uma área de conhecimento e, por isso, tem seu lugar na educação corporativa principalmente (Seoane; Caldeira, 2014, p. 52).

Sendo assim, pode-se considerar que para a formação de um tutor reativo, um curso autoinstrucional poderia ser suficiente para suprir essa demanda. Já para a formação de um tutor proativo, um curso com tutoria seria mais indicado.

Porém, segundo Maia e Mattar (2007), essa diferenciação em relação a educação corporativa não faz sentido. Deste modo, não seria eficaz formar tutores reativos, mas sim proativos para todos os contextos:

É preciso ainda pensar em aproximar a educação corporativa das instituições de ensino, e acabar com a “concorrência” sem sentido, já que

ambas deveriam estar preocupadas com a eficiência da aprendizagem dos alunos-funcionários. Trabalhar e aprender não podem mais ser atividades separadas (Maia; Mattar, 2007, p. 122).

Na avaliação quantitativa, foi perguntado quanto ao domínio do conteúdo pela tutora do curso, e os alunos concordaram que a tutora tinha domínio - somente um aluno assinalou a opção “neutro” nessa questão; na avaliação qualitativa, o comentário feito dizia que a tutora tinha domínio do tema e do uso da plataforma, sugerindo a inseparabilidade dessas duas competências.

Considerando que o curso se propôs a nortear os participantes em relação ao papel de um tutor na educação a distância, a maioria dos alunos referiu que se sente apto para ser um tutor a distância, quando for um tema de seu domínio, após concluir o curso. Porém, houve um aluno na avaliação quantitativa que referiu não se sentir apto, e na análise qualitativa um aluno mencionou sentir necessidade de realizar novos cursos para se sentir melhor preparado. Não é possível identificar se foi o mesmo aluno nas duas avaliações.

Embora os participantes do curso fossem profissionais de saúde e não professores em sua maioria (entre os vinte e dois alunos concluintes, quatro referiram que já foram/são tutores e um já foi/é professor conteudista de cursos a distância), são todos alunos e egressos do curso de Mestrado Profissional Formação Interdisciplinar em Saúde, que enseja a formação de professores. Logo, o fato de a grande maioria se sentir apta para ser tutor de cursos a distância após conclusão do Curso de Formação de Tutores também pode ser explicado pela base de conhecimentos já adquirida durante a formação no mestrado, que possui, entre suas disciplinas, algumas focadas na aquisição de competências e habilidades para a docência.

Segundo Niskier (2009), a aquisição das competências envolve o saber e o fazer; a teoria e a prática; e os princípios e processo da tecnologia educacional. Belloni (2009) aponta três dimensões: didática (capacidade do educador de transmitir o conhecimento técnico de sua área de formação), pedagógica (envolve concepções epistemológicas e atividades de orientação) e tecnológica (engloba o manejo das tecnologias na produção, seleção, utilização ou avaliação de recursos pedagógicos e didáticos empregados na EaD).

Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento do Ministério da Educação, o domínio do conteúdo pelo tutor é

imprescindível, “aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (Brasil, 2007, p. 22).

Corroborando, Oliveira et al. (2009, p. 9) dizem que “a formação sólida dos tutores na área de conhecimento específica é fundamental para que eles atuem com segurança [...]”. Gianella et al. (2002) referem ser importante que o tutor esteja familiarizado não só com o conteúdo, mas também com a abordagem pedagógica e com o ambiente virtual de aprendizagem. Konrath et al. (2009) apontam que uma competência cognitiva necessária ao tutor é o domínio do conteúdo, e que competências técnicas necessárias são o conhecimento e o domínio das ferramentas virtuais utilizadas no curso.

Ainda segundo o documento do Ministério da Educação, é indispensável que as instituições capacitem seus tutores, prevendo no mínimo as três seguintes 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). Porém, nem sempre as instituições o fazem. Muitas exigem que o tutor já ingresse com um bom currículo, com as diversas competências e habilidades necessárias, que este profissional adquiriu através de outras experiências ou realizando cursos por conta própria ou em outras instituições nas quais já atuou como tutor.

Os cursos de formação de tutor existentes, a maioria de extensão, nem sempre conseguem abranger essas três dimensões recomendadas pelo documento. Geralmente, os cursos de formação de tutor existentes focam mais no uso das ferramentas do ambiente virtual e menos nas estratégias pedagógicas.

França (2015) analisou processos formativos dos tutores atuantes nos cursos de graduação da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora. Em entrevista realizada com coordenadores e tutores, observou que

[...] as coordenações tendem a acreditar que a formação para a modalidade EaD está relacionada com a utilização de recursos tecnológicos. Não há preocupação com os aspectos de ordem pedagógica, que interferem sobremaneira nos processos de ensino e de aprendizagem. Verificamos assim que as coordenações não conhecem as singularidades da educação online e ainda trabalham na perspectiva da transposição virtual da sala de aula presencial. (França, 2015, p. 99)

Nessa pesquisa, França (2015) entrevistou 144 tutores que atuavam a distância e concluiu que apenas 32,18% deles possuía formação específica para a EaD, e 43,82% relataram não haver proposta de formação continuada nos cursos em que atuavam como tutores.

Friedrich (2013) analisou a capacitação oferecida para docentes que atuam na EaD em duas instituições de ensino. A autora observou que em uma delas o docente tinha a oportunidade de participar da elaboração, planejamento, controle e execução de todas as atividades didático-pedagógicas do curso, realizando ainda capacitações continuadas. Já na outra instituição, a capacitação oferecida consistia num treinamento para utilizar as ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, “necessárias para a execução de atividades que foram anteriormente planejadas e elaboradas por uma equipe de especialistas” (Friedrich, 2013, p. 105), sem oportunidades de realizar capacitações periódicas.

Pode-se observar que há poucos cursos voltados para a formação de tutores, e quando a instituição contratante não oferece esta capacitação, transfere ao candidato a tutor a responsabilidade de procurar cursos para se capacitar, ou ainda de ter que aprender “fazendo”, quando estiver no exercício da tutoria. França (2015) concluiu que há uma carência de formação específica para a EaD, ao verificar que, vinculado à UAB, encontrou apenas um curso específico de pós-graduação lato sensu, chamado Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, oferecido pela Universidade Federal Fluminense.

Corroborando, Mill e Jorge<sup>6</sup> (2007 apud Cesário, 2015, p. 149) referem que “há uma carência de formação de profissionais para desenvolver atividades com o apoio das novas tecnologias e uma crescente demanda por profissionais e pessoas qualificadas para trabalharem com EaD.”

Um dos alunos mencionou, na avaliação qualitativa na categoria “Autoavaliação”, subcategoria “Interesse”, que o curso era “um tipo de formação que eu aguardava com interesse em fazer em algum momento durante o Mestrado Profissional”. (B2) Este comentário pode sinalizar a carência do tema e a necessidade de abordá-lo em cursos regulares, como de pós-graduação e até mesmo graduação, principalmente nos cursos de licenciatura ou ligados à área de

---

<sup>6</sup> Mill D, Jorge G. Letramento, cognição e processos de inclusão em sociedades digitais. Vertentes, Edição Especial, São João Del Rei; 2007.

ensino. A EaD é uma modalidade de ensino que tende a crescer cada vez mais, porém a formação para atuar nela não tem acompanhado essa expansão.

Segundo Mill et al. (2010, p. 14), “as universidades não estão preparadas para a reestruturação institucional que [a EaD] exige.” Segundo Franco e Carmo (2020), há uma ausência de reconhecimento da tutoria a distância como vertente profissional da docência, o que certamente dificulta a inserção deste tema em cursos de formação docente.

Seria importante que o candidato a tutor tivesse formação pedagógica, seja em nível de graduação ou pós-graduação. Entretanto, a formação pedagógica geralmente é voltada para o ensino presencial, de modo que é importante um treinamento ou capacitação adicional para atuação na EaD, visto suas especificidades. O preparo para atuação a distância já deveria fazer parte dos currículos das graduações e pós-graduações das áreas de docência, o que ainda não ocorre. Desta forma, todo professor sairia preparado para ministrar aulas em disciplinas ou cursos não só presenciais, mas também a distância, tendo em vista a expansão e as especificidades desta modalidade.

Além da formação básica, a formação continuada deveria ser oferecida aos tutores pela instituição contratante. Como afirma Kenski (2011, p. 223), “não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente”.

Quando o conteúdo a ser aprendido é incorporado aos conhecimentos que o aprendiz já domina, ocorre a aprendizagem significativa (Pelizzari et al., 2001-2002). Sobre este tema, vinte alunos, na avaliação quantitativa, concordaram que o curso promoveu aprendizagem significativa (só dois alunos se mantiveram neutros). Já na avaliação qualitativa, houve apenas um comentário em relação ao tema, referindo que os recursos utilizados foram didáticos e aumentaram o entendimento do conteúdo.

O tema da aprendizagem significativa foi abordado somente no terceiro módulo do curso, intitulado “Tutoria e Aprendizagem Significativa”. Neste mesmo módulo havia uma atividade prática para exercício da tutoria; deste modo, provavelmente os alunos se concentraram mais nesta atividade, pois estes tiveram que criar um fórum e fazer o papel de tutor, acompanhando as postagens dos demais colegas como se fosse o tutor responsável pelo fórum.

A escassez de comentários também pode indicar que o tópico não foi bem apreendido, ou foi tratado apenas superficialmente. A falta de exercícios a respeito pode ter colaborado para a não fixação do conteúdo. Optou-se por não haver exercícios sobre a aprendizagem significativa porque a atividade prática para exercício da tutoria demandava bastante tempo e dedicação dos alunos, mesmo tendo aumentado o prazo do terceiro módulo para duas semanas, ao invés de uma, como nos demais módulos, na segunda edição do curso.

Segundo Moreira (2012), um mapa conceitual é uma estratégia potencialmente facilitadora de uma aprendizagem significativa. Segundo este mesmo autor, mapas conceituais são “diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos” (Moreira, 2012, p. 1). Como no terceiro módulo do curso também foi falado de mapas conceituais, poderia ter sido proposta a realização de um como exercício, com o objetivo de favorecer melhor compreensão e aprendizado dos conceitos trabalhados no módulo, como o próprio tema da aprendizagem significativa.

Assim como no ensino presencial, na EaD são utilizadas abordagens pedagógicas, porém com algumas especificidades. Segundo Godoi (2012), algumas concepções que permeiam o contexto do ensino na modalidade a distância são o Empirismo, Inatismo, e Dialética.

A concepção empirista se mostra na organização do trabalho pedagógico, de modo que o que deve ser feito no curso já vem determinado previamente por instituições superiores, como Ministério da Educação ou secretarias de educação. O tutor segue as instruções recebidas e os cursistas são treinados ou instruídos. Em relação ao Inatismo, considera-se que o aluno é autodidata e o curso é tão bem planejado a ponto do aluno não precisar de ajuda do tutor. A cooperação e a interação não são estimuladas. Na Dialética, o professor é o especialista da aprendizagem, e procura garantir a aprendizagem de cada aluno, de forma individualizada e interdisciplinar (Godoi, 2012).

Ainda segundo Godoi (2012), muitas vezes essas abordagens coexistem, cada uma aparecendo em menor ou maior intensidade. O autor refere ainda que se pode fazer uso pedagógico da interação a distância. Por mais contraditório que pareça, o distanciamento na EaD pode diminuir a inibição de alguns alunos e “neutralizar reações sociais que presencialmente transmitiriam censura e desagrado

tanto por parte do aluno como por parte do professor” (Godoi, 2012, p. 7), favorecendo a interação e a participação ativa do aluno.

Na avaliação quantitativa, não havia questionamento a respeito da interação entre os alunos durante o curso, porém esta demanda surgiu na avaliação qualitativa. Alguns alunos apontaram como dificuldade a falta de participação dos colegas em atividades colaborativas como a Wiki, e alguns, contraditoriamente, sugeriram que o curso poderia ter mais tarefas que estimulassem a interação entre alunos.

No curso, nas duas edições, havia um fórum livre, chamado Café Virtual, que não era mediado pelo tutor, sem caráter avaliativo, que poderia ser utilizado para os alunos conversarem entre si, não apenas sobre o curso, mas sobre diversos outros assuntos. Esse espaço praticamente não foi utilizado. Pode ter faltado estímulo para seu uso, bem como pode ter sido pouco explorado devido à priorização dos alunos pela realização das tarefas obrigatórias, em razão do pouco tempo disponível para se dedicar ao curso.

Segundo Paixão (2002, p. 120), a interação não só entre tutor e alunos, mas entre aluno-aluno, promove a aprendizagem colaborativa, pois a troca de experiências cria maior aproximação entre os alunos e transforma a aprendizagem numa atividade “social e satisfatória”. E no nível individual, a interação entre alunos desenvolve em cada um deles “as competências sociais de interação e comunicação afetiva; incentiva a reflexão crítica, amplia a percepção e desperta o interesse por novos temas e novas informações [...]” (Paixão, 2002, p. 120).

A autonomia esperada do aluno na EaD não significa que ele tenha que estudar sozinho. Essa visão de que o estudo na EaD é solitário colabora para que não haja interação com os colegas, nem que eles esperem que isso ocorra. É responsabilidade do curso estimular essa interação e promover a aprendizagem colaborativa, e para isso é preciso que haja um planejamento adequado. O acompanhamento e a mediação do tutor fazem com que o aluno se sinta acolhido, minimizando esse sentimento de solidão na EaD, pois segundo Paulo Freire, “ninguém se educa sozinho” (Freire, 1997, p. 68). Além disso, a interação com os colegas

[...] diminuí os sentimentos de isolamento e de temor à crítica, além de aumentar a segurança pessoal, desenvolver a auto-estima, promover a integração no grupo e fortalecer o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, a partir dos resultados do trabalho em grupo (Paixão, 2002, p. 120).

Desta forma, algumas estratégias que poderiam ter sido utilizadas para favorecer a interação entre os alunos no curso, algumas até sugeridas por eles mesmos, poderiam ser: realização de um encontro presencial no começo do curso, para que todos se conhecessem; elaboração de mais atividades colaborativas, com incentivo para que os alunos usassem outros espaços de comunicação além dos disponíveis no Moodle (como redes sociais e aplicativos de conversa através de celulares, por exemplo); nos fóruns de apresentação e discussão, maior estimulação para que os alunos interagissem um com os outros, evitando focar somente na resposta à pergunta norteadora ou nas interações com o tutor.

A falta de interação e de estratégias colaborativas na EaD podem fazer os cursos a distância parecerem “frios”, como mencionou um dos alunos. Procurou-se no curso utilizar estratégias que estimulassem a criação de vínculos, como chamar o aluno pelo nome, utilizar uma linguagem afetiva (despedir-se com um abraço, por exemplo), enviar mensagens privadas individualizadas, entre outros recursos.

Medeiros et al. (2008, p. 99) sugerem as seguintes estratégias que o tutor pode adotar em seu trabalho, a fim de tornar o ambiente virtual mais caloroso:

- Conhecer melhor o contexto desse aluno;
- Orientar o aluno quanto às especificidades da EAD como modalidade de ensino e esclarecer, sempre que necessário, as funcionalidades do ambiente virtual;
- Estabelecer uma comunicação contínua e efetiva, utilizando uma linguagem respeitosa, porém informal, de maneira a dar um tom mais coloquial à sua mensagem;
- Implementar estratégias motivacionais de trabalho colaborativo em grupo e apontar os caminhos que promovam a aprendizagem autônoma;
- Comentar, sempre que possível, alguma informação mais pessoal que o aluno tenha dado durante uma postagem em um fórum, por exemplo;
- Nas mensagens para os alunos, despedir-se de uma maneira mais amistosa e menos formal, desejando bom fim de semana, mandando um abraço, por exemplo.

O tutor geralmente é o responsável pela correção das atividades e atribuição de notas aos alunos na EaD. A atribuição de notas nas atividades avaliativas do curso era de 0 a 10, com ponto de corte de 50% para certificação. Cada atividade continha uma explicação sobre o que era para ser feito, e algumas continham alguns critérios para nota.

O critério de notas aplicado no fórum de discussão do primeiro módulo da primeira edição (o aluno deveria fazer três postagens consistentes e distintas, e em dois dias diferentes da semana) não foi considerado justo por um dos alunos. Tais critérios foram adotados devido a uma experiência positiva por parte da

pesquisadora no curso de especialização “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância”, oferecido pela Universidade Federal Fluminense, que adotava esses critérios em seus fóruns de discussão.

Mattar (2012, p. 149) refere que, fora do Brasil, é muito comum a utilização de rubricas bem detalhadas para avaliação de cada atividade. Rubricas, de forma simplificada, são os critérios utilizados para avaliação de uma atividade. O autor dá o seguinte exemplo:

Para a participação em fóruns, por exemplo, a nota pode estar dividida em número de posts (valendo 20), qualidade da informação (40), profissionalismo (20) e prazos (20), com uma divisão em cada um desses itens em colunas 90%-100%, 60%-89%, 30%-59% e 0%-29%, preenchidas com a discriminação do que o aluno precisa fazer para tirar uma nota em cada cruzamento.

Embora pareçam critérios rígidos, por outro lado, critérios de avaliação pouco claros podem dar ao aluno maior liberdade de criação, mas podem causar problemas na hora do tutor justificar a nota atribuída (Mattar, 2012).

Biagiotti (2005) refere que as rubricas precisam ser bastante claras, e podem ser apresentadas em forma de lista ou matriz, com níveis definidos desde a mais alta performance até a mais baixa esperada para a tarefa, não devendo ter mais do que seis níveis. O autor refere ainda que rubricas bem construídas podem auxiliar na elaboração de feedback ao aluno, porém é interessante personalizar cada feedback, e não apenas relatar a descrição dos níveis.

Portanto, tão importante quanto os critérios de avaliação, é a elaboração de feedbacks, ou seja, de devolução a respeito das atividades feitas pelos alunos (Hattge, 2014), apontando pontos positivos encontrados na tarefa, bem como os pontos em que há necessidade de melhoria ou correção, de forma personalizada.

O Moodle permite visualizar relatórios de acesso de cada aluno. Este recurso não foi utilizado para atribuição de notas, uma vez que o aluno poderia preferir salvar os conteúdos para ler desconectado da internet, ficando, portanto, pouco tempo online; há outros ainda que poderiam ter conexão ruim, e para isto teriam que fazer login várias vezes ao dia (Mattar, 2012).

Um dos alunos comentou que o tema da acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência na EaD deveria fazer parte do conteúdo, e não ser apenas abordado numa das tarefas, como foi feito. Devido à importância, este tema poderia ser incluído em um dos módulos, mais apropriadamente no módulo 4 – Materiais Didáticos e Mídias de Comunicação.

Segundo Veloso e Mill (2019), a EaD é um elemento estratégico para a democratização da educação, visto que algumas pessoas teriam dificuldade ou impossibilidade de estudar presencialmente, como pessoas com deficiência; que moram longe dos grandes centros; que têm filhos pequenos; que têm mais de um emprego; entre outros motivos.

Segundo Belloni<sup>7</sup> (2013, p. 247 apud Veloso; Mill, 2019) o uso criativo e inteligente das tecnologias existentes “podem fazer delas ferramentas poderosas de democratização do acesso ao conhecimento e à cultura”. Na EaD podem ser usadas tecnologias que tornam conteúdos acessíveis a pessoas com deficiência, e o tutor precisa conhecê-las para bem utilizá-las e ensinar o aluno a usar também, bem como estar atento às especificidades deste aluno em relação ao processo de ensino-aprendizado.

Aparentemente não havia pessoas com deficiência no curso, porém no momento da inscrição isso poderia ser perguntado, a fim de tornar o curso mais acessível, caso houvesse.

Algumas estratégias sugeridas pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2020) que podem ser utilizadas para aumentar a acessibilidade em cursos a distância seriam: nos rótulos utilizados para identificar os conteúdos no Moodle, sempre indicar se o material é texto, áudio ou vídeo, e já incluir essa informação no nome do arquivo (exemplo: Vídeo – Netiqueta); utilizar fontes sem serifa, ou seja, sem prolongamento de caracteres, como a Arial, utilizada no curso; utilizar cores contrastantes; ampliar as informações contidas na tela, para facilitar a sua visualização; utilizar linguagem de fácil compreensão; evitar parágrafos muito longos; utilizar imagens para exemplificar, principalmente quando utilizar conceitos abstratos; descrever as imagens utilizadas, de forma simples; oferecer transcrição textual de áudios e vídeos; oferecer alternativa em Libras do conteúdo de áudio, com legenda.

Na análise qualitativa, surgiram as categorias “Papel e atribuições do tutor” e “Exigências para a função de tutor”. Em ambas, os alunos demonstraram reconhecer a importância do tutor para a EaD; o fato de que o tutor é um professor; a falta de reconhecimento deste profissional; as inúmeras competências que precisa ter e as

---

<sup>7</sup> Belloni ML. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 245-265.

inúmeras exigências feitas para sua contratação, geralmente com vínculos trabalhistas precários, mal remunerados e muitas vezes sem a devida orientação/capacitação.

Em relação à categoria “Papel e atribuições do tutor”, surgiu uma contradição, pois foi apontado que o tutor tem certa liberdade na EaD, mas também foi mencionado que o tutor não tem liberdade na EaD, já que os cursos precisam que suas diferentes turmas tenham um certo padrão, de modo que tutores diferentes têm que trabalhar de modo semelhante; além disso, como o tutor geralmente entra no curso quando este já está pronto, caberia a ele apenas fazer a mediação, sem liberdade para criar conteúdos e/ou atividades.

Segundo Mattar (2012), no modelo de EaD em que o tutor recebe o conteúdo pronto, tendo como função basicamente enviar aos alunos avisos motivacionais, lembretes de datas e tirar dúvidas, em que alunos são avaliados por testes de múltipla escolha sem contextualização para o aprendizado, é até inadequado falar que o tutor atua na EaD, visto que num teatro um ator tem certa liberdade de desempenhar e improvisar seu papel, mas o tutor não tem essa liberdade. “O tutor não é um ator na EaD fordista, conteudista e behaviorista: é uma marionete, um robô” (Mattar, 2012, p. 52).

Para que o tutor tenha liberdade, sua atuação precisa ser concebida como a de um professor (Mattar, 2012). Para o autor, conforme já destacado, na EaD, a atuação de um professor se dá em três vertentes: “autoria de material didático para EaD, design educacional (DE) e produção de material didático, além da atuação mais característica de professor” (Mattar, 2012, p. 52). Deste modo, embora possa haver atuação de mais de um profissional docente e as tarefas sejam divididas, não pode haver inferiorização e segregação do professor-tutor.

Se o tutor tivesse liberdade na sua atuação, o programa do curso e seus conteúdos poderiam ser ajustados para atender às especificidades de cada grupo de alunos, melhorando a aprendizagem. Para isso, seria importante que o tutor participasse desde o início da produção do conteúdo e atividades do curso, em parceria com o professor conteudista (Mattar, 2012). O autor reitera que a formação de professores é essencial para o sucesso dessa visão de tutor e de EaD.

Portanto, considerar o tutor como um professor é o primeiro passo para o reconhecimento deste profissional. O segundo passo é garantir que na sua formação básica esteja incluída a devida preparação para atuar não só presencialmente, mas

também a distância, dada à expansão e à importância desta modalidade de ensino atualmente no país, bem como suas especificidades. Além disso, as instituições contratantes também teriam a responsabilidade de oferecer formação continuada para seus tutores. O terceiro passo seria a mudança de paradigma das instituições ofertantes de cursos a distância, cientes de que o modelo “fordista, conteudista e behaviorista” de EaD, como menciona Mattar (2012, p. 52), não funciona. Deveriam também fornecer ao tutor um vínculo trabalhista mais estável e remuneração compatível com a de um professor. A consequência seria uma EaD em que o tutor tem sim liberdade, participa da construção do curso e tem conhecimento e poder para realizar adequações no conteúdo de acordo com as necessidades de aprendizado de cada turma de alunos.

O tutor humaniza a EaD. Não faz sentido que um curso a distância seja apenas um repositório de conteúdos que os alunos devam aprender sozinhos, tal como podem fazer ao navegar livremente pela internet. O tutor tem um papel fundamental ao direcionar esses conteúdos, tornando-os significativos, fazendo com que o aluno consiga estabelecer conexões com o que já sabe e, assim, aprender o novo.

Além disso, o tutor tem grande importância em relação à motivação dos alunos para o aprendizado, pois a interação favorece a formação de vínculos que despertam o interesse dos alunos, criam um sentimento de pertencimento, ajudam na superação de dificuldades e até mesmo estimulam a permanência no curso, sendo também um fator de diminuição da evasão.

A EaD é um caminho sem volta. Logo, é preciso refletir sobre a atuação do tutor, valorizar e capacitar esse profissional, visto o papel fundamental que exerce na formação dos alunos e na qualidade da EaD.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das limitações do estudo foi o fato dos sujeitos de pesquisa estarem vinculados ao Curso de Formação de Tutores, de modo que a participação na pesquisa pode não ter sido totalmente espontânea; embora tenham autorizado o uso das informações, a autoavaliação e a avaliação compunham um dos módulos do curso. Além disso, a elevada evasão, sem a real clareza das razões de cada aluno, impediu que o curso pudesse ser realizado e avaliado por mais discentes, o que daria uma melhor dimensão da sua real adequação para a formação de tutores a distância.

Os participantes fizeram muitas sugestões excelentes para melhoria do curso. Algumas sugestões foram incorporadas na segunda edição do curso, porém algumas não foram possíveis, devido ao fato de terem sido feitas na segunda (última) edição do curso ou por não ter havido tempo suficiente para sua implantação.

Conclui-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, visto que os dados quantitativos e qualitativos mostraram que a percepção dos discentes sobre o curso para formação de tutores a distância foi positiva em todas as suas dimensões. Considerando que o curso se propôs a nortear os participantes em relação ao papel de um tutor na educação a distância, a grande maioria dos participantes considerou-se apta, ao final do curso, para atuar como tutor em cursos a distância, em temas de seu domínio. Os pontos fortes do curso foram relacionados ao desempenho da tutoria e ao material didático, sendo o tempo destinado à elaboração de tarefas considerado como uma das fragilidades.

Seria importante que a formação de tutores ocorresse de forma regular em todos os programas de formação de professores, seja de graduação ou pós-graduação, tendo em vista a expansão da modalidade a distância no país, sua importância na inclusão e na superação de barreiras geográficas e a necessidade de capacitação para atuar nela. Como produto educacional, espera-se que este curso possa ser reproduzido em outros contextos, com as adaptações que se fizerem necessárias, contribuindo para a formação de professores tutores e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade dos cursos a distância.

É preciso mais estudos em relação à EaD, modalidade em crescimento, e ao papel do tutor. Reflexões sobre essa temática são necessárias para garantir a qualidade da EaD e para contribuir com o maior reconhecimento deste profissional.

## REFERÊNCIAS<sup>8</sup>

- Agência Estado. MEC aprova 20% de educação à distância no ensino médio. O Estado de São Paulo [Internet] 08 nov. 2018. Metrópolis. [citado 19 jan. 2019]. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/mec-aprova-20-de-educacao-a-distancia-no-ensino-medio>.
- Alves JMR. A história da EaD no Brasil. In: Litto FM, Formiga M. Educação a Distância: Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil; 2009.
- Alves L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância [Internet]. 2011 [citado 30 dez. 2018]; 10:83-92. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf).
- Alves RM, Zambalde AL, Figueiredo CX. Ensino a distância. Lavras: UFLA/FAEPE; 2004.
- Anjos EG, Matos FM, Moreira JA, Santos LHS, Santos SA. Avaliação de interface em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de caso baseado no Moodle da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). [Internet] 2013. [citado 27 dez. 2020]. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/7CIDIPROBEX2013580.pdf>.
- Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, 2015. Curitiba: InterSaberes; 2016. [E-book]. [citado 26 dez. 2020]. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/Censo\\_EAD\\_2015\\_POR.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf).
- Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Censo EAD.BR: Relatório analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, 2018. Curitiba: InterSaberes; 2019. [E-book] [citado 26 dez 2020]. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf).
- Backes DS, Colomé JS, Erdmann RH, Lunardi VL. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. O mundo da saúde [Internet]. 2011 [citado 03 nov 2020]; 35(4):438-42. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_da\\_dos\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_da_dos_pesquisa_qualitativa.pdf).
- Barbour R. Grupos focais. Porto Alegre: Artmed; 2009.
- Barboza EJS, Filho AGS, Silv MT. Comparação entre os principais AVAs quanto à interatividade. XIV International Conference on Engineering and Technology Education [citado 15 mai. 2021]; 28 fev. a 02 mar. 2016. Disponível em: <https://copec.eu/congresses/intertech2016/proc/works/21.pdf>.
- Belloni ML. Aprendizagem autônoma: o estudante do futuro. In: Belloni ML. Educação a distância. Campinas: Autores Associados; 1999.

<sup>8</sup> De acordo com estilo Vancouver.

Belloni ML. Educação a distância e inovação tecnológica. *Trab. Educ. Saúde* [Internet]. 2005 [citado 13 fev. 2021];03(1):187-198. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462005000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000100010&lng=en&nrm=iso).

Belloni ML. Educação a distância. 5. ed. São Paulo: Autores Associados; 2009.

Biagiotti LCM. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. *Anais do 12º Congresso Internacional da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância*. Florianópolis; 2005. [citado 03 jan. 2021]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>.

Bilches W. Ensino superior EaD ganha impulso na pandemia, mas inadimplência também aumenta. *Gazeta do Povo* [Internet], 01 ago. 2020 [citado 22 dez. 2020]. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ensino-superior-ead-ganha-impulso-na-pandemia-mas-inadimplencia-tambem-aumenta/>.

Brasil. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510/2016. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, p. 44-46. [citado 05 jun. 2021.] Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Brasil. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* (20 dez. 2005); Seção 1:1.

Brasil. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União* (2006 jun. 09); Seção 1:4.

Brasil. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* (2017a maio 25); Seção 1:3.

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [citado 19 fev. 2021] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*. (2020 mar. 18) [citado 16 mai. 2021]; Edição 53, Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília; 2007. [citado 20 ago. 2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

Brasil. Ministério da Saúde. Coronavírus – O que você precisa saber. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2020. [citado 27 jan. 2021]. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>.

Brasil. Republicação do art. 9º do Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017, por ter constado incorreção, quanto ao original, na Edição do Diário Oficial da União de 26 de maio de 2017. Diário Oficial da União (2017b maio 30); Seção 1.

Bruno AR, Lemgruber MS. Dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia UAB-UFJF em perspectiva. In: Encontro Nacional sobre Hipertexto, Belo Horizonte, MG, 2009.

Carlini AL, Ramos MP. A avaliação do curso. In: Litto FM, Formiga M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education; 2009. p. 161-5.

Castro FK. Marcos históricos da EaD no Brasil e os novos paradigmas da prática educativa. Educação a distância [Internet]. 2015 [citado 19 jan. 2019];5(2):43-54. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/391.pdf&arquivo=sumario3.pdf>.

Davidoff L. Introdução a Psicologia. São Paulo: Pearson Makron, 2001.

Cesário PM. Aprendizagem da docência pela prática da tutoria virtual: um estudo sobre formação, saberes, desafios e estratégias da docência na Educação a Distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil [dissertação na Internet]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2015. [citado 03 jan. 2021]. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10568/CES%C3%81RIO\\_Priscila\\_2015.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10568/CES%C3%81RIO_Priscila_2015.pdf?sequence=1).

Chules MRK, Rabelo AP. Competências do tutor que contribuem ao bom desempenho do aluno na EaD [Internet]. Anais do 21º Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 25-29 out. 2015; Bento Gonçalves. [citado 17 mai. 2019]. Disponível em: [http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_350.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_350.pdf).

Costa AR. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. Revista Científica da FASETE [Internet]. 2017. [citado 25 jan. 2021]. Disponível em: [https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a\\_educacao\\_a\\_distancia\\_no\\_brasil\\_concepcoes\\_historico\\_e\\_bases\\_legais.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf).

Costa KS, Faria GG. EaD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial [Internet]. Anais do 11º Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 14-17 set. 2008; Santos. [citado 19 jan. 2019]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927am.pdf>.

Cruz HA, Glavam RB. Ensino a distância: representações sociais sobre a autoavaliação [Internet]. Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia; 23-25 out. 2013; Resende. [citado 21 dez. 2020]. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818272.pdf> .

Dall'agnol CM, Magalhães AMM, Mano GCM, Olschowsky A, Silva FP. A noção de tarefa nos grupos focais. Revista Gaúcha de Enfermagem [Internet]. 2012 [citado 03 2020 Nov];33(1):186-90. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rge/v33n1/a24v33n1.pdf>.

Dalmoro M, Vieira KM. Dilemas na construção da escala Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? Revista Gestão Organizacional [Internet]. 2013 [citado 27 dez. 2020];6(ed espec):161-74. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148822/mod\\_resource/content/1/Dalmoro\\_Vieira\\_2013\\_Dilemas-na-construcao-de-escal\\_31731.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2148822/mod_resource/content/1/Dalmoro_Vieira_2013_Dilemas-na-construcao-de-escal_31731.pdf).

Diedrich MS, Valerio PS, Rigo KA. A dinâmica interacional em salas de aula virtuais: recursos de oralidade nos materiais didáticos escritos. Linguagem em (Dis)curso. [Internet] 2017 dez. [citado 14 ago. 2019];17(03):349-59. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322017000300349&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322017000300349&lng=en&nrm=iso).

Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. Enfam - guia de elaboração de materiais didáticos para uso na educação a distância [Internet]. 1ª ed. [Brasília (DF)]; 2018. [citado 26 dez. 2020]. Disponível em: [https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2018/02/Guia\\_EaD\\_AF.pdf](https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2018/02/Guia_EaD_AF.pdf).

Esher A, Santos EM, Magarinos-Torres R, Azeredo TB. Construindo critérios de julgamento em avaliação: especialistas e satisfação dos usuários com a dispensação do tratamento do HIV/AIDS. Cien Saude Colet [Internet]. 2012 [citado 12 jun. 2021];17(1)203-214. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/QFctS3N7m5DdmWsWvzfVPFy/abstract/?lang=pt>

Farias AC. A leitura e uso das mídias em ambientes virtuais de aprendizagem. Anais do SIELP [Internet]. 2012 [citado 14 ago. 2019];2(1):1-12. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_033.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_033.pdf).

França G. Formação de professores tutores para a docência online: a UFJF em perspectiva [dissertação na internet]. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação; 2015. [citado 29 dez. 2020]. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/GEYSA-DE-FRAN%C3%87A.pdf>.

Franco AP, Carmo ROS. Tutoria online: desafios da docência em tempos e espaços digitais. Revista Educação e Políticas em Debate [Internet]. 2020 jan./abr. [citado 14 fev. 2021];9(1):107-120. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54803/28921>.

Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra; 1997.

Friedrich GQ. *Capacitação docente para EaD: um estudo sobre a capacitação que o docente do ensino superior recebe para atuar na educação a distância [dissertação na internet]*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Humanidades e Direito; 2013. [citado 29 dez. 2020]. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1004/1/Giovana%20Quini%20Friedrich.pdf>.

Gianella TR, Struchiner M, Ricciardi RMV. *Lições aprendidas em experiências de tutoria a distância: fatores potencializadores e limitantes*. *Educação Pública [Internet]* 2002. [citado 29 dez. 2020]. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/liccediloutildees-aprendidas-em-experiecircncias-de-tutoria-a-distacircncia-fatores-potencializadores-e-limitantes>.

Godoi E. *Abordagens teóricas para o ensino a distância em curso on-line [Internet]*. SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância; 10-22 jan. 2012; São Carlos. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2012. [citado 31 jan. 2021]. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/339-975-1-ED.pdf>.

Gomes MILM. *Uma proposta de avaliação de curso na modalidade à distância*. Produto Educacional [dissertação na Internet]. Ouro Preto: UFOP; 2012. [citado 19 jan. 2019]. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3025/3/PRODUTO\\_PropostaAvalia%C3%A7%C3%A3oCurso.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3025/3/PRODUTO_PropostaAvalia%C3%A7%C3%A3oCurso.pdf).

Gottardi ML. *A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno*. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância [Internet]*. 2015 out [citado 25 dez. 2020];14:109-23. Disponível em: [http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/08\\_A\\_AUTONOMIA\\_NA\\_APRENDIZAGEM.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/08_A_AUTONOMIA_NA_APRENDIZAGEM.pdf).

Haddad, Murilo. *Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) no ensino presencial e semipresencial de graduação da UFSJ*. [dissertação na internet]. Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) – MG; 2013. [citado 30 abr. 2021]. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20-%20Murilo%20Haddad.pdf>.

Hattge AG, Ribas CCC, Paulo ABD. *A importância do feedback do tutor on-line no ensino a distância*. *Ensaio Pedagógico [Internet]*. 2014 dez [citado 27 set. 2019]. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-2.pdf>.

Hodges C, Moore S, Lockee B, Trust T, Bond A. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *Educause Review*. [Internet]. 27 mar. 2020 [citado em 16 maio 2021]. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Centro Tecnológico de Acessibilidade. Dicas de acessibilidade na EaD. [local desconhecido]: IFRS; 2020. [citado 04 jan. 2021]. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1GKAPc81tPLSxjmu15O\\_rEDQNh2DmqsAo/view](https://drive.google.com/file/d/1GKAPc81tPLSxjmu15O_rEDQNh2DmqsAo/view).

Isotani, Seiji. Ensino remoto na pandemia pode transformar educação. Jornal da USP. [Internet] Por Denise Casatti. Ribeirão Preto, 26 maio 2020. [citado em 16 maio 2021]. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/ensino-remoto-na-pandemia-pode-transformar-educacao/>

Kenski VM. Formação/ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada. In: Pimenta SG, Almeida MI, organizadores. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez; 2011. p. 251-65.

Konrath MLP, Tarouco LMR, Behar PA. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. Revista RENOTE [Internet] 2009 jul [citado 29 dez. 2020];7(1). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>.

Lachi RL, Rocha HV, Oeiras JYY. Avaliação de cursos a distância: uso de indicadores para assegurar qualidade. XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - UNB/UCB [Internet]. 2006 [citado 13 fev. 2021]:161-170. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/476/462>.

Lage MC. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. ETD – Educação Temática Digital [Internet]. 2011 mar [citado 08 out. 2020];12(esp.):198-226. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210>.

Litwin E, organizadora. Educação a distância: temas para o debate de uma agenda educativa. Porto Alegre: Artemed Editora; 2001.

Losada AV. A percepção do aluno sobre os cursos online. Revista Observatório [Internet]; jul-set. 2017 [citado 22 mai. 2021];03(04):141-164. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318083356\\_A\\_PERCEPCAO\\_DO\\_ALUNO\\_SOBRE\\_OS\\_CURSOS\\_ONLINE](https://www.researchgate.net/publication/318083356_A_PERCEPCAO_DO_ALUNO_SOBRE_OS_CURSOS_ONLINE)

Machado LD, Machado EC. O papel da tutoria em ambientes de EaD [Internet]. 11º Congresso Internacinal de Educação à Distância; 7-10 set. 2004; Salvador. [citado 13 jan. 2021]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm>.

Magnagnagno CC, Ramos MP, Oliveira LM. Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp. Revista Brasileira de Educação Médica. 2015;39(4):507-16. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e00842014>

Maia C, Mattar J. ABC da EaD. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall; 2007.

Marcuzzo MMV, Gubiani JS. A satisfação dos alunos de educação a distância em uma Instituição de Ensino Superior. 2018. [citado 22 mai. 2021]. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/350/2018/07/Satisfa%C3%A7%C3%A3oAlunosEduca%C3%A7%C3%A3oDist%C3%A2ncialES.pdf>.

Mattar J. Carta aberta ao MEC sobre a extinção da SEED [Internet]. São Paulo: João Mattar; 2011a. [citado 25 dez. 2018]. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2011/02/22/carta-aberta-ao-mec-sobre-a-extincao-da-seed/>.

Mattar J. Guia de educação a distância. São Paulo: Cengage Learning; 2011b.

Mattar J. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning; 2012.

Mattar J. Youtube na educação: o uso de vídeos em EaD [Internet]. São Paulo: [editora desconhecida]; 2009. [citado 09 jul. 2020]. Disponível em: <http://www.joaomattar.com/YouTube%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20Uso%20de%20v%C3%ADdeos%20em%20EaD.pdf>.

Medeiros L, Macedo MV, Souza VR. Tutoria presencial e tutoria a distância. Icará: Universidade Federal Fluminense; 2008. Material didático do curso de especialização a distância em “Planejamento, Implementação e Gestão da EaD”, da Universidade Federal Fluminense, aula 6.

Mill D, Oliveira MRG, Ribeiro LRC. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: Mill D, Oliveira MRG, Ribeiro LRC, organizadores. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar; 2010. p.13-22.

Minayo MCS, organizador. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes; 2001.

Moodle PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Manual do Aluno – Moodle [Internet]. Porto Alegre: PUCRS; 2020. [citado 25 jul. 2020]. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/mod/book/view.php?id=549565&chapterid=7594>.

Moore M, Kearsley G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thonson Learning, 2007.

Moran JM. O que é educação à distância. [Rio de Janeiro]; 2002. [citado 03 jun. 2018]. Disponível em: [www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf).

Moreira MA. Mapas conceituais e aprendizagem significativa [Internet]. Porto Alegre: Instituto de Física – UFRGS; 2012. [citado 31 dez. 2020]. Disponível em: [www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf).

Moretto VP. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. São Bernardo do Campo: Lamparina; 2010. Capítulo 9; Avaliar com eficiência e eficácia; p. 1-8. [citado 29 jan. 2021]. Disponível em:

<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/moretto1.pdf>.

Moura JMMO. A efetividade da educação a distância na visão do egresso: uma análise sobre a empregabilidade [dissertação na Internet]. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância; 2016. [citado 29 jan. 2021]. Disponível em: [http://ww5.ead.ufrpe.br/ppgteg/pdf/2017/dissertacoes/Dissertacao\\_Janete-Marcia.pdf](http://ww5.ead.ufrpe.br/ppgteg/pdf/2017/dissertacoes/Dissertacao_Janete-Marcia.pdf).

Mourão MP, Oliveira LC, Silva, GM, Rios MDR. Avaliação do curso de formação de tutores oferecido pelo centro de educação a distância – UFU [Internet]. Simpósio Internacional de Educação a Distância; 10-22 set. 2012, São Carlos. [citado 29 dez. 2020]. Disponível em: <http://sistem.as3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/373-704-1-RV.pdf>.

Mozzato AR, Grzybovski D, Teixeira AN. Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens no uso do software NVIVO®. Revista Alcance [Internet]. 2016 out-dez [citado 12 set 2020];23(4):578-87. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/8982>.

Nascimento DDG, Moraes SHM, Sandim HC. A potencialidade de cursos autoinstrucionais para o enfrentamento de doenças emergentes e reemergentes no contexto do Sistema Único de Saúde [Internet]. In: 23º Congresso Internacional ABED de Educação à Distância; 17-21 set. 2017; Foz do Iguaçu. [citado 25 nov. 2020]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/175.pdf>.

Niskier A. Os aspectos culturais e a EaD. In: Litto FM, Formiga M. Educação a Distância: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil; 2009. p. 28-33.

Oliveira LB, Souza ST. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa [Internet]. 2013 [citado 20 jan. 2019];7(13):12-36. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45617>.

Oliveira MRG, Mill D, Ribeiro L. A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância. Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância [Internet]. São Carlos; 2009 maio. [citado 14 fev. 2021]. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/552009215911.pdf>.

Oliveira TMV. Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. FECAP [Internet]. 2001 [citado 29 dez. 2020]:2(2). Disponível em: [https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo\\_-\\_escalas\\_de\\_mensuracao\\_de\\_atitudes\\_thurstone\\_osgood\\_stapel\\_likert\\_guttman\\_alpert.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_escalas_de_mensuracao_de_atitudes_thurstone_osgood_stapel_likert_guttman_alpert.pdf).

Oliveira WP, Bittencourt WJM. A evasão na EaD: uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. Educação Pública [Internet] 2020 jan [citado 30 jan. 31];20(3). Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/3/a-evasao-na-ead-uma-analise-sobre-os-dados-e-relatorios-ano-base-2017-apresentados-pelo-inep-uab-e-abed>

Organização Mundial de Saúde. [homepage on the Internet]. 2020. [citado 03 fev. 2021]. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/publications/pt/>.

Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS. Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2020 dez. 17. [citado 22 dez. 2020]. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo>.

Paixão LES. A interação na educação a distância [dissertação na Internet]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2002. [citado 02 jan. 2021]. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83025>.

Passos MLS. Educação a distância: breve história e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede E-Tec Brasil. 2018. [citado 05 jun. 2021]. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324136558\\_EDUCACAO\\_A\\_DISTANCIA\\_NO\\_BRASIL\\_breve\\_historico\\_e\\_contribuicoes\\_da\\_Universidade\\_Aberta\\_do\\_Brasil\\_e\\_Rede\\_e-Tec\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/324136558_EDUCACAO_A_DISTANCIA_NO_BRASIL_breve_historico_e_contribuicoes_da_Universidade_Aberta_do_Brasil_e_Rede_e-Tec_Brasil)

Pelizzari A, Kriegl ML, Baron MP, Finck NTL, Dorocinski SI. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Revista PEC [Internet]. 2001 jul– 2002 jul. [citado 31 dez. 2020];2(1):37-42. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.

Pereira, ATC. Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro. Ciência Moderna, 2007.

Pereira JMS, Pinto AC. Avaliação de material didático em Educação a Distância sob o olhar discente. In: Mill D, Pimental NM, organizadores. Educação a distância: desafios contemporâneos. 1ª reimpr. São Carlos: Edufscar; 2013.

Pretti O, organizador. Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFTM; Brasília: Plano; 2000.

Ramos RPC, Rabelo CO, Fialho APA. Arquitetura da Informação. Icaraí: Universidade Federal Fluminense; 2007. Material didático do curso de especialização a distância em “Planejamento, Implementação e Gestão da EaD”, da Universidade Federal Fluminense, aula 6 (10 out. 2007).

Ramos DK, Ribeiro FL. A aprendizagem na educação a distância: uma revisão sistemática de pesquisas com egressos. Educere et Educare [Internet]. 2017 jan./abr. [citado 05 jun. 2021]:12(24). Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/15201/11179>

Ribeiro EN, Mendonça GAA, Mendonça AF. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EaD. Congresso ABED [Internet].

2007. [citado 15 mai. 2021]. Disponível em:  
<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>.

Roque GOB, Silva LM. Metodologia para avaliação e acompanhamento de cursos a distância: em busca da qualidade. 2011. [citado 05 fev. 2019]. Disponível em:  
<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/155.pdf>.

Saldanha LCD. A teleaula em questão. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia [Internet]. 2013 [citado 26 dez. 2020];2(2). Disponível em:  
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1812>.

Santos LC, Menegassi CHM. A história e a expansão da educação à distância: um estudo de caso da Unicesumar. Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL. [Internet]. 2018 jan. [citado 19 jan. 2019];11(1):208-28. Disponível em:  
[https://www.unicesumar.edu.br/mostra-2016/wp-content/uploads/sites/154/2017/01/larissa\\_costa\\_santos.pdf](https://www.unicesumar.edu.br/mostra-2016/wp-content/uploads/sites/154/2017/01/larissa_costa_santos.pdf).

Santos LR. MOBREAL: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. Revista Crítica Histórica [Internet]. 2014 dez [citado 20 jan. 2019];10:204-317. Disponível em:  
<http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/222/MOBREAL%20A%20REPRESENTA%C3%87%C3%83O%20IDEOL%C3%93GICA%20DO%20REGIME%20MILITAR%20NAS%20ENTRELINHAS%20DA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20ADULTOS.pdf>.

Senac São Paulo. Educação a distância: praticidade e qualidade conquistam mais estudantes no Brasil. Boletim Universo EaD [Internet]. 2013 [citado 20 jan. 2019]. Ano 9 (ed. 81). Disponível em:  
<https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a19964.htm&subTab=0000&uf=&local=&testeira=2045&l=&template=2029.dwt&page=boletim&unit=>.

Seoane RV, Caldeira N. Tutoria no FGV online: busca da excelência no perfil de tutores. Revista FGV Online [Internet]. 2014 [citado 29 dez. 2020];4(1). Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/issue/view/2263/23>.

Silva Junior SD, Costa FJ. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. XVII SEMEAD Seminários em Administração. [Internet]. 2014; [citado 12 jun. 2021]; Outubro. ISSN 2177-3866. Disponível em:  
[http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1\\_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf](http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf)

Silva M. Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

Universidade Aberta do Brasil. Universidade de Brasília. Guia do tutor UAB: Orientações didático-pedagógicas. Brasília (DF); 2008.

Veloso BG, Mill D. Educação a distância e inclusão: uma análise sob a perspectiva docente. Revista Diálogo Educação [Internet] 2019 jan-mar [citado 04 jan. 2021];60:56-75. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/24091/23253>.

Villela AP, Mesquita VS. Educação a distância: história no Brasil. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; Encontro de Pesquisadores em Educação à distância; 26 jun-13 jul 2018. [citado 19 jan. 2019]. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/49/55/>.

Wikipedia. Telecurso. 2018 [citado 25 dez. 2018]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Telecurso>.

APÊNDICE A – Produto Educacional: Curso para Formação de Tutores a Distância

**CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA**

Produto Educacional:  
Curso para Formação de Tutores a Distância

São Paulo  
2020



**CC-BY-NC-SA:** esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

**CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA**

Produto Educacional:  
Curso para Formação de Tutores a Distância

Produto educacional que deu origem à dissertação “Avaliação de um Curso para Formação de Tutores a Distância” apresentada à Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, Programa Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde. Faculdade de Odontologia, Faculdade de Saúde Pública, Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dra. Simone Rennó Junqueira

São Paulo  
2021

## RESUMO

Sikota CSSS. Produto Educacional: Curso para Formação de Tutores a Distância. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia; 2020.

Com o crescimento da educação a distância (EaD), surgiu o papel do tutor. O tutor realiza muitas tarefas típicas de um docente, mediando o processo de aprendizagem dos alunos, que é mais autônomo na EaD. Geralmente o tutor não participa da elaboração dos cursos, conteúdos e atividades, sendo contratado quando o curso já está pronto, muitas vezes não recebendo o devido preparo para exercer suas atividades. Pensando em promover aos alunos uma experiência positiva de ensino e aprendizado a distância através das ferramentas disponíveis na plataforma Moodle, enfatizando a importância do tutor neste processo, para quem acredita-se haver pouca formação, foi elaborado este curso de formação de tutores a distância. Trata-se de um curso de atualização, com tutoria, a distância, que tem por objetivo formar tutores para atuar na educação a distância. A carga horária total do curso é de 40 horas e o conteúdo programático do curso está dividido em cinco módulos, com duração total de seis semanas. O curso foi aprovado pela Comissão de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, sendo um produto educacional do programa de Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde, da Faculdade de Odontologia, Faculdade de Saúde Pública, Escola de Enfermagem e Instituto de Psicologia, integrantes da Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: Educação a Distância. Moodle. Tutor.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>111</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVO.....</b>	<b>112</b>
<b>3</b>	<b>ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA...112</b>	
3.1	Metodologia.....	112
3.2	Público-alvo.....	113
3.3	Carga horária.....	113
3.4	Módulos e conteúdo.....	113
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Segundo o artigo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a Educação a distância (EaD) é uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação”, de modo que estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Portanto, essa mediação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem permite que aluno e professor estejam separados fisicamente. Na EaD pode ou não haver alguns momentos presenciais. Para Moran (2002, p. 1), a EaD é mais adequada para a educação de adultos, “principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de pós-graduação e também no de graduação”.

Com as novas formas de ensinar e aprender geradas pela expansão dos cursos a distância (Belloni, 2005), surgiu um novo papel: o de tutor. O Guia do Tutor da Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2008, p. 21) define tutor como aquele que tem a função de “acompanhar os alunos no processo de aprendizagem por meio da mediação sujeito - sujeito; sujeito - conhecimento; sujeito - tecnologias.”

Segundo Machado e Machado (2004), a palavra tutor remete à guia, ou seja, alguém que guia, acompanha ou protege outra pessoa, enquanto a palavra professor remete a ensinar, ou seja, a ensinar alguém. Na educação a distância, ainda há cursos e instituições que fazem distinção dos papéis de tutor e de professor, de modo que persiste a visão tradicional de que o professor detém o conhecimento, enquanto o tutor apoia a aprendizagem dos alunos, mas não ensina, como faz o professor.

Segundo Bruno e Lemgruber (2009, p. 7) e Mattar (2012), a nomenclatura tutor deveria ser modificada, já que não corresponde ao real papel deste profissional, que é o papel de um professor; deste modo, eles preferem usar o termo professor-tutor. O tutor realiza muitas tarefas típicas de um docente, mediando o processo de aprendizagem dos alunos, que é mais autônomo na EaD.

Geralmente o tutor não participa da elaboração dos cursos, conteúdos e atividades, sendo contratado quando o curso já está pronto, muitas vezes não recebendo o devido preparo para exercer suas atividades.

Segundo Oliveira et al. (2009), apesar do crescimento da EaD, há carência de formação de profissionais para desenvolver atividades com o apoio das novas tecnologias.

A plataforma dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois o conteúdo a ser estudado liga-se diretamente às ferramentas que fazem parte da construção da plataforma. Uma das plataformas mais utilizadas é o Moodle (acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”), um software livre de apoio à aprendizagem, sendo não somente um espaço para publicação de materiais para os alunos lerem, mas sim um espaço para interação e comunicação, de apoio ao cumprimento dos objetivos pedagógicos do curso (Magnagnago et al., 2015).

Pensando em promover aos alunos uma experiência positiva de ensino e aprendizado a distância através das ferramentas disponíveis na plataforma Moodle, enfatizando a importância do tutor neste processo, para quem acredita-se haver pouca formação, foi elaborado este curso para a formação de tutores para a educação a distância, em parceria com o Centro de Produção Digital (CPDIGi), da Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo (FOUSP).

Este curso, oferecido na modalidade de atualização e aprovado pela Comissão de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, é o produto educacional do programa de Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde, da Faculdade de Odontologia, Faculdade de Saúde Pública, Escola de Enfermagem e Instituto de Psicologia, integrantes da Universidade de São Paulo. Foi aplicado em espaço formal de educação permanente e avaliado pelos participantes no intuito de compreender se atingiu os objetivos propostos.

A avaliação do curso, realizada pelos alunos participantes, deu origem à dissertação de mestrado “Avaliação de um Curso para Formação de Tutores a Distância”.

## **2 OBJETIVO**

Formar tutores para atuar em cursos ou disciplinas que sejam oferecidos a distância, utilizando os recursos da plataforma Moodle.

## **3 ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA**

### **3.1 Metodologia**

Trata-se de um curso de atualização, com tutoria, a distância, que tem por objetivo formar tutores para atuar na educação a distância.

O conteúdo programático do curso é dividido em cinco módulos, cada um com duração de uma semana, com exceção do módulo 3, que tem duração de duas semanas, totalizando seis semanas de duração.

O conteúdo programático do curso foi desenvolvido pela professora doutora Simone Rennó Junqueira e pela aluna do Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde, Caroline Soares Souza Sikota. O conteúdo envolve textos em forma de e-book, vídeos e atividades. São utilizadas atividades avaliativas diversas, disponíveis no ambiente virtual Moodle, como fórum de discussão, Wiki, criação de textos, questionários de múltipla escolha, entre outras, todas com atribuição de notas de 0 a 10, com ponto de corte de 50% para certificação.

O tutor corrige as tarefas e dá aos alunos feedback individual em até uma semana. O tutor responde dúvidas e questionamentos dos alunos em até 24 horas. Todo o curso é realizado a distância e, para isso, os alunos e tutores devem dispor

de computador com acesso à internet. A comunicação ocorre através do ambiente virtual Moodle, com notificações para o e-mail cadastrado.

### **3.2 Público-alvo**

Pessoas graduadas que tenham interesse em atuar como tutor de cursos a distância.

### **3.3 Carga horária**

O Curso de Formação de Tutores a Distância é organizado em 5 (cinco) módulos de 8hs cada, perfazendo um total de 40hs de formação.

### **3.4 Módulos e conteúdo**

O Curso está organizado nos seguintes módulos: 1 - Introdução à EaD (8hs); 2 – Moodle e suas principais ferramentas (8hs); 3 – Tutoria e Aprendizagem Significativa na EaD (8hs); 4 - Materiais Didáticos e Mídias de Comunicação (8hs); 5 – Avaliação e Feedback na EaD / Avaliação do curso e Autoavaliação (8hs), perfazendo um total de 40hs de formação (Figura 1).

Figura 1 – Identificação dos módulos, carga horária e respectivos conteúdos. Curso de Formação de Tutores a Distância

<p><b>Introdução à EaD (8hs)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material Didático:</b> Livro 1 – Introdução à Educação a Distância (EaD); Vídeo sobre Netiqueta</li> <li>• <b>Tutoriais:</b> Aprendendo a configurar seu perfil no Moodle; Mandando mensagens privadas; Apresentando o Material Didático do curso; Postando mensagens em fórum; Configurando o recebimento de e-mails referentes às mensagens dos fóruns</li> <li>• <b>Atividades:</b> Configurando seu perfil no Moodle e mandando mensagens privadas; Fórum de apresentação; Fórum de discussão: Analisando editais para seleção de tutor</li> <li>• <b>Materiais Complementares</b></li> </ul>
<p><b>Moodle e suas principais ferramentas (8hs)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material Didático:</b> Livro 2 – Moodle e suas principais ferramentas</li> <li>• <b>Atividades:</b> Tarefa individual; Fórum do tipo Perguntas e Respostas</li> <li>• <b>Materiais Complementares</b></li> </ul>
<p><b>Tutoria e Aprendizagem Significativa na EaD (8hs)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material Didático:</b> Livro 3 – Tutoria e Aprendizagem Significativa</li> <li>• <b>Tutoriais:</b> Criando um glossário</li> <li>• <b>Atividades:</b> Glossário; Vivenciando o papel de tutor e de aluno em fóruns de discussão; Chat</li> <li>• <b>Materiais Complementares</b></li> </ul>
<p><b>Materiais Didáticos e Mídias de Comunicação (8hs)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material Didático:</b> Livro 4 – Materiais Didáticos e Mídias de Comunicação</li> <li>• <b>Tutoriais:</b> Wiki e Base de Dados</li> <li>• <b>Atividades:</b> Base de Dados; Wiki</li> <li>• <b>Materiais Complementares</b></li> </ul>
<p><b>Avaliação e Feedback na EaD / Avaliação do curso e Autoavaliação (8hs)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material Didático:</b> Livro 5 – Avaliação e feedback na EaD</li> <li>• <b>Atividades:</b> Autoavaliação e avaliação do curso; Diário; Questionário; Atividades de recuperação</li> <li>• <b>Materiais Complementares</b></li> </ul>

Fonte: a autora.

As referências consultadas para a elaboração dos conteúdos estão dispostas no Apêndice A.

## REFERÊNCIAS

- Belloni ML. Educação a distância e inovação tecnológica. *Trab Educ Saúde* [Internet]. 2005 mar;3(1):187-98. [citado 17 maio 2020]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462005000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000100010&lng=en&nrm=iso).
- Brasil. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/2005, Página 1 (Publicação Original)*. [citado 17 maio 2020]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>.
- Bruno AR, Lemgruber MS. Dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. III Encontro Nacional sobre Hipertexto; 29-31 out. 2009; Belo Horizonte. [citado 17 maio 2020]. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>.
- Machado LD, Machado EC. O papel da tutoria em ambientes de EaD [Internet]. 11º Congresso Internacinal de Educação à Distância; 7-10 set. 2004; Salvador. [citado 13 jan. 2021]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm>.
- Magnagnagno CC, Ramos MP, Oliveira LM. Pesce. Estudo sobre o uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp. *Rev Bras Educ Médica* [citado 17 maio 2020]. 2015;39(4):507-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n4/1981-5271-rbem-39-4-0507.pdf>.
- Mattar J. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning; 2012.
- Moran JM. O que é educação à distância. [local desconhecido: editora desconhecida]; 2002. [citado 17 maio 2020]. Disponível em: [www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf).
- Oliveira MR, Mill D, Ribeiro L. A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância. In: 15º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância; 27-30 set. 2009; Fortaleza. [citado 17 maio 2020]. Disponível em: [www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/552009215911.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/552009215911.pdf).
- Universidade Aberta do Brasil. Universidade de Brasília. Guia do tutor UAB: Orientações didático-pedagógicas. Brasília (DF); 2008.

## APÊNDICE A - Lista de referências consultadas para elaboração dos conteúdos dos Módulos do Curso de Formação de Tutores a Distância

Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2015. Curitiba: InterSaber; 2016. [citado 30 jul 2019]. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/Censo\\_EAD\\_2015\\_POR.pdf](http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf).

ABRECHT, R. A avaliação formativa. Trad. José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto: Edições ASA, 1994. (Coleção: práticas pedagógicas).

Abreu-e-Lima DM, Alves MN. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. Pro-Posições [Internet]. 2011 maio-ago [citado 4 out 2019];22(2):189-205. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>.

Abreu MC, Masetto MT. O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

Agência Estado. MEC aprova 20% de educação à distância no ensino médio. O Estado de São Paulo [Internet] 08 nov. 2018. Metrópolis. [citado 19 jan. 2019]. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/mec-aprova-20-de-educacao-a-distancia-no-ensino-medio>.

Alves L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância [Internet]. 2011 [citado 16 out 2018];10:83-92. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf).

Amaral RCBM, Mello M, Amaral MC, Anunziatta L. A gestão das práticas pedagógicas na EaD: construção do material didático, mídias integradas e conteúdos educacionais como elementos centrais em apoio ao aluno. In: 16º Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 31 ago-3 set. 2010.; Foz do Iguaçu. [citado 14 ago 2019]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010185315.pdf>.

Araújo NTF, Oliveira FB, Marchisotti GG. Razões para evasão na Educação a Distância. In: 22º Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 19-23 set. 2016; Águas de São Pedro. [citado 15 jul 2019]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/326.pdf>.

Bertomeu JVC. Ambientação ao Moodle. São Paulo: UNIFESP; UMA\_SUS; 2012. (Especialização em Saúde da Família, PROVAB 1). [citado 20 ago. 2019]. Disponível em: [https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca\\_virtual/pab/1/ambientacao/unidade\\_am.pdf](https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/pab/1/ambientacao/unidade_am.pdf).

Bevilaqua DV, Barreto C. Conversação e discussões instrucionais. Icaraí: Universidade Federal Fluminense; 2017. Material didático do curso de especialização a distância em “Planejamento, Implementação e Gestão da EaD”, da Universidade Federal Fluminense, aula 5 - Disciplina de Planejamento de Cursos a Distância com Foco no Aluno.

Bloom BS, Hastings T, Madaus G. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira; 1993.

Borges MC, Miranda CH, Santana RC, Bollela VR. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. Medicina (Ribeirão Preto) [Internet]. 2014 [citado 7 out 2019];47(3):324-31. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86685/89706>.

Brasil. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União (2017 maio 25); Seção 1:3.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>. Acesso em: 24 dez. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação dos cursos de graduação. Brasília, DF; 2015. [citado 8 out 2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Autorização. Brasília, DF; 2017. [citado 08 out 2019]. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_autorizacao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf).

Brasil. Ministério da Educação. Telecurso completa 35 anos e MEC contribui para ampliação. Brasília, DF; 2018. [citado 24 dez 2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35744>.

- Brasil. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF; 2018. [citado 25 nov 2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>.
- Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Brasília, DF; [2017]. [citado 22 jun 2019]. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br>.
- Bruno AR, Lemgruber MS. Dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto; 29-31 out. 2009; Belo Horizonte. [citado 19 jan 2019]. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>.
- Caetano SVN, Falkembach GA. YouTube: uma opção para uso do vídeo na EaD. CINTED [Internet]. 2007 jul [citado 20 ago 2019];5(1):1-10. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14149/8084>.
- Campos N. A falácia dos MOOCs. Estadão, 9 dez. 2013. [citado 20 fev 2019]. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/a-educacao-no-seculo-21/a-falacia-dos-moocs/>.
- Cardoso CA. O vídeo instrucional como recurso digital em educação a distância. Rev Trilha Dig [Internet]. 2013 [citado 20 ago 2019];1(1):78-89. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/TDig/article/view/5888>.
- Caseiro CCF; Gebran RA. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. Nuances: estudos sobre Educação. [Internet]. 2008 jan-dez [citado 07 out. 2019]; ano XIV, v. 15(16):141-61. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>.
- Castro FK. Marcos históricos da EaD no Brasil e os novos paradigmas da prática educativa. Educ Distância [Internet]. 2015 [citado 19 jan 2019];5(2):43-54. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/391.pdf&arquivo=sumario3.pdf>.
- Centro Universitário UniOpet. Unidade 6 – Tipos de avaliação educacional. Curitiba; [20--]. [citado 06 out 2019]. Disponível em: [http://ava.opet.com.br/conteudo/editora/curso\\_cosmopolis/avaliacao\\_educacional/PDF\\_ava\\_educ\\_UT6.pdf](http://ava.opet.com.br/conteudo/editora/curso_cosmopolis/avaliacao_educacional/PDF_ava_educ_UT6.pdf)
- Chagas Â. Governo afrouxa regras para ensino à distância; entenda mudanças. GZH Educação e Trabalho, 31 maio 2017. [citado 8 out 2019]. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/05/governo-afrouxa-regras-para-ensino-a-distancia-entenda-mudancas-9804563.html>.
- Chules MRK, Rabelo AP. Competências do tutor que contribuem ao bom desempenho do aluno na EaD. In: Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 25-29 out. 2015; Bento Gonçalves. [citado 17 maio 2019]. Disponível em: [http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD\\_350.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_350.pdf).
- Costa KS, Faria GG. EaD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. In: 14º Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 14-17 set. 2008; Santos. [citado 19 jan 2019]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927am.pdf>.
- Cruz HÁ, Glavam RB. Ensino a distância: representações sociais sobre a autoavaliação. In: VIII Simpósio de Excelência e Gestão em Tecnologia; 23-25 out. 2013. [citado 3 out. 2019]. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818272.pdf>.
- Daudt SID, Behar PA. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. Educação (Porto Alegre) [Internet]. 2013 set-dez [citado 15 jul 2019];36(3):412-21. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15543/10229>.
- Diedrich MS, Valerio OS, Rigo KA. A dinâmica interacional em salas de aula virtuais: recursos de oralidade nos materiais didáticos escritos. Linguagem (Dis)curso [Internet]. 2017 dez [citado 14 ago 2019];17(3):349-59. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322017000300349&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322017000300349&Ing=en&nrm=iso).
- Farias AC. A leitura e uso das mídias em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Anais do II Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa; 30 maio-1 jun. 2012; Uberlândia. [citado 14 ago 2019]. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_033.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_033.pdf).
- Feliciano LAS. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. In: 18º Encontro Nacional de Geógrafos; 24-30 jun. 2016; São Luís. [citado 21 ago 2019]. Disponível em: [http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766\\_ARQUIVO\\_ArtigoAGB.pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf).
- Fernandes CWR, Ribeiro ELP. Games, gamificação e o cenário educacional brasileiro. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; 26 jun-13 jul. 2018. [citado 26 ago 2018]. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/344/498/>.
- Fernandes GG, Oliveira CMB, Veras R. Avaliação da usabilidade da interface humano computador do ambiente do laptop do projeto UCA no Estado do Piauí. In: Anais do 22º Simpósio Brasileiro de Informática em Educação; 21-25 nov. 2011; Aracaju. [citado 27 dez. 2018]. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016594.pdf>.

- Flores AM. O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância. In: 15º Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 27-30 set. 2009; Fortaleza. [citado 6 out 2019]. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>.
- Fujimura FK. Ergonomia. Valinhos: Anhanguera Educacional; 2014. Material didático da especialização em Enfermagem do Trabalho, da Faculdade Anhanguera.
- Gomes I. Usabilidade em sistemas de informação. 2015. [citado 27 dez 2018]. Disponível em: <https://ivogomes.com/blog/>.
- Gouvêa EP, Odagima AM, Shitsuka DM, Shitsuka R. Metodologia ativa: um estudo de caso sobre a ferramenta glossário em ambientes virtuais de educação a distância. Educ Gestão Soc: revista da Faculdade Eça de Queirós [Internet]. 2016 jun [citado 3 jan 2019];6(22): Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170509162729.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509162729.pdf).
- Hackmayer MB, Bohadana E. Professor ou tutor: uma linha tênua na docência em EaD. RIED [Internet]. 2014 [citado 17 maio 2019];17(2):223-40. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/12685/11879>.
- Hattge AGH, Ribas CCC, Paulo ABDelfini. A importância do feedback do tutor on-line no ensino a distância. Ensaios Pedagógicos: Rev Eletr Curso Pedagogia Fac OPET [Internet]. 2014 dez [citado 27 set 2019]. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-2.pdf>.
- Houaiss A, Villar MS. Dicionário de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Programa de Capacitação Continuada em EaD, tutorial 3: Ferramentas e Funcionalidades do Moodle. 2014. [citado 28 mar 2019]. Disponível em: [https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tema\\_3-ferramenta\\_e\\_funcionalidades\\_no\\_moodle.pdf/@@download/file/tema\\_3-ferramenta\\_e\\_funcionalidades\\_no\\_moodle.pdf](https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tema_3-ferramenta_e_funcionalidades_no_moodle.pdf/@@download/file/tema_3-ferramenta_e_funcionalidades_no_moodle.pdf).
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Programa de Capacitação Continuada em EaD, tutorial 5: Questionários. 2014. [citado 20 abr 2019]. Disponível em: [https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tutorial\\_05-q\\_uestionarios\\_no\\_moodle.pdf](https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tutorial_05-q_uestionarios_no_moodle.pdf).
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Programa de Capacitação Continuada em EaD, tutorial 7: Fóruns no Moodle. 2014. [citado 09 maio 2019]. Disponível em: [https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tutorial\\_07-foruns\\_no\\_moodle.pdf/](https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tutorial_07-foruns_no_moodle.pdf/).
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Programa de Capacitação Continuada em EaD, tutorial 8: Tarefas no Moodle. 2014. [citado 3 abr 2019]. Disponível em: [https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tutorial\\_08-tarefas\\_no\\_moodle.pdf/@@download/file/tutorial\\_08-tarefas\\_no\\_moodle.pdf](https://www.ifpb.edu.br/ead/paginas-moodle/pasta-tutoriais/tutorial_08-tarefas_no_moodle.pdf/@@download/file/tutorial_08-tarefas_no_moodle.pdf).
- Jannuzzi PM. Indicadores socioeconômicos na gestão pública. 2. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Ciências da Administração; 2014.
- Carvalho Júnior AFP. Educação a Distância: uma análise dos modelos de ensino. EAD Foco [Internet]. 2013 dez [citado 24 fev 2019];3(1):46-54. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/152>.
- Lameza JO. O tutor a distância e a mediação eficaz de fóruns de discussão avaliativos. In: 19º Congresso Internacional ABED de Educação à Distância; 9-12 set. 2013; Salvador. [citado 6 out 2019]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/314.pdf>.
- Lima AA. Fundamentos e Práticas na EaD. Cuiabá. Universidade Federal de Mato Grosso; Rede e-Tec Brasil; 2012. [citado 30 out 2019]. Disponível em: [http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo\\_social/formacao\\_pedagogica/240912\\_form\\_pedag\\_fundamentos\\_epraticasemead.pdf](http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_social/formacao_pedagogica/240912_form_pedag_fundamentos_epraticasemead.pdf).
- Lima CSC, Vital VA, Aquino IFO, Assis KMM, Spinillo CG, Oliveira AEF, Rabêlo Jr DJL. Descrição da interface gráfica da ferramenta de autoria de e-books SAITEBooker: relato de experiência. Anais do 9º Congresso Brasileiro de Telemedicina e Telessaúde – CBTms; 2019; São Paulo. [citado 19 ago 2019]. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cbtms9/145044-DESCRICA0-DA-INTERFACE-GRAFICA-DA-FERRAMENTA-DE-AUTORIA-DE-E-BOOKS-SAITEBOOKER--RELATO-DE-EXPERIENCIA>.
- Lima EHM, Bidarra JME. A produção e a utilização de ebooks interativos e multimídia em EaD. In: Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação; X Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem; 26-30 out. 2015; Alagoas. [citado 14 ago 2019]. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6099/4275>.
- Luckesi CCarlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez; 2011.

- Magnagnagno CC, Ramos MP, Oliveira LM. Pesce. Estudo sobre o uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp. Rev Bras Educ Médica [citado 17 maio 2020]. 2015;39(4):507-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n4/1981-5271-rbem-39-4-0507.pdf>.
- Mattar J. Café com Educação – Estratégias de Gamificação na Educação. 2016. Vídeo [citado 25 ago 2019]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmn7TVvXhHo>.
- Mattar J. Carta aberta ao MEC sobre a extinção da SEED [Internet]. São Paulo: João Mattar; 2011. [citado 25 dez. 2018]. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2011/02/22/carta-aberta-ao-mec-sobre-a-extincao-da-seed/>.
- Mattar J. Games e gamificação em Educação. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi; 2014. Vídeo. [citado 25 ago 2019]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YzAWCSvEJQI&feature=youtu.be>.
- Mattar J. Tutoria e interação em educação a distância. São Paulo: Cengage Learning; 2012.
- Mattar J. Web 2.0 e redes sociais na Educação a Distância: cases no Brasil. La Educ@cion Revista Digital [Internet]. 2011 [citado 25 ago 2019];145:1-23. Disponível em: [http://www.educoea.org/portal/La\\_Educacion\\_Digital/145/studies/EyEP\\_mattar\\_ES.pdf](http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/145/studies/EyEP_mattar_ES.pdf).
- Mattar J. Youtube na educação: o uso de vídeos em EaD. São Paulo; 2009. [citado 9 jul 2019]. Disponível em: <http://www.joaomattar.com/YouTube%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20uso%20de%20v%C3%ADdeos%20em%20EaD.pdf>.
- Mendes V. O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente? Rev Educ Públ [Internet]. 2013 set-dez [citado 17 maio 2019];22(51):855-77. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1261>.
- Mill D, Brito ND. Gestão da Educação a Distância: origens e desafios. In: 15º Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 27-30 set. 2006; Fortaleza. [citado 3 jun 2018]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/652009145737.pdf>.
- Moran JM. O que é educação à distância. [local desconhecido: editora desconhecida]; 2002. [citado 17 maio 2020]. Disponível em: [www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf).
- Moran J. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. Rev ETD: Educação Temática Digital da Unicamp [Internet]. 2009 jun [citado 8 out 2019];10(2):54-70. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977/992>.
- Moreira MA. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Instituto de Física; 2012. [citado 8 jul 2019]. Disponível em: [www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf).
- Moreira MA. O que é afinal aprendizagem significativa?. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Instituto de Física; 2012. [citado 8 jul 2019]. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>.
- Mülbert AL, Pereira ATC. A adoção do livro didático eletrônico para dispositivos móveis na educação superior a distância: motivações, dificuldades e estratégias de contorno. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação [Internet]. 2016 jul [citado 14 ago 2019];14(1):1-10. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/67324/38418>.
- Nascimento DDG, Moraes SHM, Sandim HC. A potencialidade de cursos autoinstrucionais para o enfrentamento de doenças emergentes e reemergentes no contexto do Sistema Único de Saúde. In: Congresso Internacional da ABED de Educação à Distância; 17-21 set. 2017; Foz do Iguaçu. [citado 25 nov 2018]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/175.pdf>.
- Netto CM. Recursos e ferramentas para produção de videoaulas para Educação a Distância. In: Leite JER, Sousa HM, Oliveira EDS, organizadores. Tecnologias em EaD: métodos e práticas. João Pessoa: Editora da UFPB; 2017. Capítulo 2; p. 37-60. [citado 10 jul 2019]. Disponível em: [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/tecnologias\\_em\\_ead\\_matodos\\_e\\_praticas\\_vol\\_2\\_1497477245.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/tecnologias_em_ead_matodos_e_praticas_vol_2_1497477245.pdf).
- Nobre IA, Nunes VB, Baldo YP, Moura ES, Carneiro VB. Comunicação e interação entre os atores responsáveis pela gestão EAD - experiência do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em EAD – CEFETES. In: 14º Congresso Internacional ABED de educação à Distância; 14-17 set. 2008; Santos. [citado 22 jun 2019]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/cd/artigos/55200853510PM.pdf>.
- Novak JD, Cañas AJ. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. Práxis Educ [Internet]. 2010 jan-jun [citado 18 maio 2019];5(1):9-29. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1298/944>.

- Oliveira LB, Souza ST. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). *Rev Eletr Acolhendo Alfabetização Países Língua Port* [Internet]. 2013 [citado 20 jan 2019];7(13):11-37. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45617>.
- Olivieri B, Lisboa M, Guedes M, Valiati R, Sanchottene T. Interface com o usuário. Icaraí: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Computação; 2015. Trabalho da disciplina optativa Computação Gráfica III do Curso de Graduação em Ciências da Computação. [citado 27 dez 2018]. Disponível em: [http://www.ic.uff.br/~aconci/Trab\\_IU.pdf](http://www.ic.uff.br/~aconci/Trab_IU.pdf).
- Pecoits RFS, Ribeiro SC. Modalidades de terapia renal substitutiva: hemodiálise e diálise peritoneal [monografia especialização]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão; 2014.
- Pelizzari, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Rev PEC* [Internet]. 2002 jul [citado 23 jun 2019];2(1):37-42. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.
- Pereira FL. A precarização do trabalho do tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil: relatos de um tutor a distância. 2017. *EaD Foco* [Internet]. 2017 [citado 18 maio 2019];7(2):205–19. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/519>.
- Pimenta SG. Docência na universidade: ensino e pesquisa. [São Paulo]: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação; [20--]. [citado 18 maio 2019]. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/15783/mod\\_resource/content/1/docencia\\_na\\_universidade\\_-\\_ensino\\_e\\_pesquisa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/15783/mod_resource/content/1/docencia_na_universidade_-_ensino_e_pesquisa.pdf). Este texto contém uma elaboração a partir de excertos do livro: Pimenta SG, Anastasiou L.C. Docência no ensino superior. 2a. ed. São Paulo: Cortez; 2005.
- Pimenta SG. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta SG, organizadora. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora; 1999. p. 15-34.
- Polaz DCN. Avaliação formativa na graduação em enfermagem: análise e aperfeiçoamento do instrumento utilizado [dissertação mestrado profissional na internet]. Sorocaba: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2017. [citado 7 out 2019]. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19930/2/D%c3%a9bora%20Cabral%20Nunes%20Polaz.pdf>.
- Pretti O, organizador. Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE ; UFTM. Brasília: Plano; 2000.
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Moodle. Porto Alegre; 2016. [citado 3 jan 2019]. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/>.
- Ramos RPC, Rabelo CO, Fialho APA. Arquitetura da Informação – aula 9. Icaraí: Universidade Federal Fluminense; 2007. Material didático do curso de especialização a distância em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD.
- Reis DO, Araújo EC, Cecílio LCO. Políticas públicas de saúde no Brasil: SUS e pactos pela Saúde.[São Paulo]: UNIFESP; 2016. [citado 14 ago 2019].Disponível em [http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca\\_virtual/esf/1/modulo\\_politico\\_gestor/Unidade\\_4.pdf](http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_politico_gestor/Unidade_4.pdf).
- Reis JM, Rozados HBF. O livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens. In: 19º Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias; 15-21 ou. 2016; Manaus. [citado 19 ago 2019].Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151235/001009111.pdf?sequence=1>.
- Revistas antigas. [citado 24 fev. 2019]. Twitter: @capasderevistas. Disponível em: <https://twitter.com/capasderevistas/status/842172740094312448>.
- Rodrigues C, Perassi R, Nardi BZ, Fialho FA. E-books didáticos nos ambientes de aprendizagem em rede. *Rev Fac Biblioteconomia Comunic UFRGS* [Internet]. 2015 jan-abr [citado 14 ago 2019];21(1). Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/50744/33753>.
- Rostas MHSG, Rostas GR. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: Soto U, Mayrink MF, Gregolin IV, organizadores. Linguagem, educação e virtualidade. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. [citado 28 dez 2018].Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf>.
- Sabbatini RME. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet- A Plataforma Moodle. Campinas: Instituto EduMed; 2007. [citado 19 nov 2018]. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>.
- Sanches CEduardo. PowerPoint como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs. *Rev Tecnol Educ* [Internet].2016 [citado 26 ago 2019];15. Edição Temática - TICs na Escola. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/08/Texto7-Powerpoint-como-ferramenta-educacional-e-sua-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-nas-TICs.pdf>.

- Santos ARB, Carvalho RA, Grando RK, Bueno Jr SS. Hipertexto: uma ferramenta para construção da aprendizagem na educação a distância. In: Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – redes sociais e aprendizagem; 2-3 dez. 2010; Recife. [citado 24 jul 2019]. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Aline-Renee-Benigno&Reginaldo-Amorim&Roziane-Keila-Grando&Sebastiao-Sales.pdf>.
- Santos LC, Menegassi CHM. A história e a expansão da educação à distância: um estudo de caso da Unicesumar. Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL [Internet]. 2018 jan [ciatdo 19 jan 2019];11(1):208-28. Disponível em: [https://www.unicesumar.edu.br/mostra-2016/wp-content/uploads/sites/154/2017/01/larissa\\_costa\\_santos.pdf](https://www.unicesumar.edu.br/mostra-2016/wp-content/uploads/sites/154/2017/01/larissa_costa_santos.pdf).
- Santos MT, Cruz DM. Feedback e a comunicação na EaD – noções teóricas e aproximação metodológica. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional [Internet] 2012 maio-ago [citado 6 out 2019];7(16):172-90. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/download/1382/1173/>.
- Santos M, Scarabotto SCA, Matos ELM. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In: 10º Congresso Nacional de Educação – Educere; 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação; 7-10 nov. 2011; Curitiba. [citado 14 ago 2019]. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409\\_3781.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3781.pdf).
- Schuelter W. Linguagem hipertextual: impacto na aprendizagem on-line. In: Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul; 3-5 nov. 2004; Florianópolis. [citado 14 ago 2019]. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VI/Individuais/LINGUAGEM%](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/LINGUAGEM%).
- Senac São Paulo. Educação a distância: praticidade e qualidade conquistam mais estudantes no Brasil. Boletim Universo EaD [Internet]. 2013 [citado 20 jan. 2019]. Ano 9(ed. 81). Disponível em: <https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a19964.htm&subTab=00000&uf=&local=&testeira=2045&l=&template=2029.dwt&page=boletim&unit=>.
- Serejo M. Material didático do curso Produção de Conteúdos para a EaD, oferecido pelo Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região. São Paulo. Supremo Tribunal Federal; 2018. Aula 1 - Contextualização da Educação a Distância.
- Sociedade Brasileira de Computação. Interação humano-computador. Porto Alegre; 2018. [citado 27 dez 2018]. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/14-comissoes/390-interacao-humano-computador>.
- Souza TL. O uso de vídeo e jogo educativos como instrumento de ensino e divulgação da Astronomia [dissertação na Internet]. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Astronomia; 2016. [citado 20 ago 2019]. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/465>.
- Spanhol GK, Spanhol FJ. Processos de produção de vídeo-aula. CINTED-UFRGS [Internet]. 2009 jul [citado 10 jul 2019];7(1). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13903>.
- Techtudo. Camtasia Studio [homepage on the internet]. [citado 29 ago 2019]. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/camtasia-studio.html>.
- Todaro MHC, Muniz EL, Reis RS, Carozzo NPP, Fonseca KA. Qual é o perfil do aluno de EAD que sente falta de mais aulas presenciais? In: Congresso Internacional ABED de Educação à Distância; 6-9 out. 2014; Curitiba. [citado 20 fev 2019]. Disponível em [www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/332.pdf](http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/332.pdf).
- Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Apoio à educação à Distância. O que é o ambiente virtual de aprendizagem moodle? [citado 19 nov 2018]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ead/>.
- Universidade Aberta do Brasil. Universidade de Brasília. Guia Do Tutor UAB: orientações didático-pedagógicas. Brasília (DF); 2008. [citado 17 maio 2019].
- Universidade Federal de São Paulo. Curso superior de Tecnologia em Design Educacional, modalidade a distância, abre inscrições. São Paulo, 24 out. 2018. [citado 26 jul 2018]. Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3556-curso-superior-de-tecnologia-em-design-educacional-modalidade-a-distancia-abre-inscricoes>.
- Uol. "Telecurso 2000" deixará grade da Globo e migrará para a internet. 06 nov. 2014. [citado 24 fev 2019]. Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/noticias/2014/11/06/telecurso-2000-deixara-grade-da-globo-e-migrara-para-a-internet-entenda-82062.php>.
- Vasconcellos CS. Metodologia dialética em sala de aula. Rev Educ AEC [Internet]. 1992 abr [citado 17 maio 2019];(83). Disponível em: <https://pt.slideshare.net/maryrezende1/mdsa-aec>.
- Verdi MM, organizadora. Especialização multiprofissional na atenção básica – modalidade a distância. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2016. [citado 14 ago 2019]. Disponível em: <https://unasus.ufsc.br/atencobasica/files/2017/10/Sa%C3%BAde-e-Sociedade-compressed.pdf>.

Villela AP, Mesquita VS. Educação a distância: história no Brasil. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância; 26 jun-13 jul. 2018. [citado 19 jan 2019]. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/49/55/>.

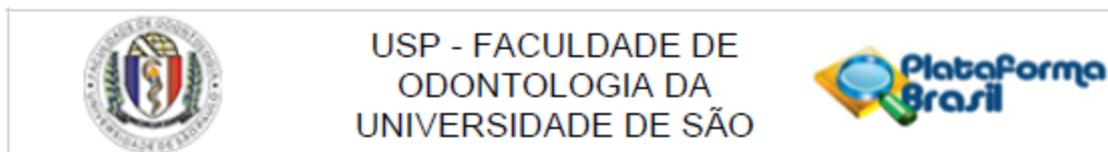
Wachowicz LA. Avaliação e aprendizagem. In: Veiga IPA. Lições de didática. Campinas: Papirus Editora;. 2006. p. 135-60.

Wikipedia. Telecurso. [citado 25 dez 2018]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Telecurso>.

Wikipedia. Tutoria. 24 jul. 2019. [citado 26 jul 2019]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tutoria>.

...

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Curso de Formação de Tutores para o Ensino a Distância: Avaliação e Aprimoramento

**Pesquisador:** CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 01120918.5.0000.0075

**Instituição Proponente:** Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.065.623

#### Apresentação do Projeto:

O projeto visa avaliar a eficiência de um curso online para a formação de tutores para o ensino de EAD. Serão convidados 116 alunos, ex alunos e docentes do Mestrado Profissional Interunidades Formação em Saúde a participar de um curso de Formação de Tutores para o Ensino à Distância e posteriormente responder a um questionário online e outro presencial.

#### Objetivo da Pesquisa:

Avaliar quantitativa e qualitativamente o curso "Formação de Tutores para o Ensino à Distância", quanto a seu potencial para o ensino e aprendizado das competências necessárias ao papel de tutor, e quanto a sua adequação em relação ao conteúdo, às ferramentas utilizadas, à interação com o tutor, à carga horária, à conexão entre teoria e prática, entre outros fatores.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e se restringem à exposição de ideias ou ao constrangimento.

**Endereço:** Av Prof Lineu Prestes 2227  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-900  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3091-7960 **Fax:** (11)3091-7814 **E-mail:** cepfo@usp.br



USP - FACULDADE DE  
ODONTOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 3.065.623

A contribuição é o aprimoramento do Curso "Formação de Tutores para o Ensino à Distância".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se mostra relevante frente ao crescimento do uso de ferramentas online para a educação e a necessidade de avaliação de sua efetividade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados todos os termos obrigatórios.

**Recomendações:**

Tendo em vista a legislação vigente, devem ser encaminhados ao CEP-FOUSP relatórios parciais anuais referentes ao andamento da pesquisa e relatório final, utilizando-se da opção "Enviar Notificação" (descrita no Manual "Submeter Notificação", disponível na Central de Suporte - canto superior direito do site [www.saude.gov.br/plataformabrasil](http://www.saude.gov.br/plataformabrasil)).

Qualquer alteração no projeto original deve ser apresentada "emenda" a este CEP, de forma objetiva e com justificativas para nova apreciação.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1232420.pdf	12/11/2018 18:17:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	12/11/2018 18:16:49	CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	12/11/2018 18:16:31	CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	12/11/2018 18:16:19	CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	15/10/2018 18:25:42	CAROLINE SOARES SOUZA SIKOTA	Aceito

Endereço: Av Prof Lineu Prestes 2227

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-900

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-7980

Fax: (11)3091-7814

E-mail: [cepfo@usp.br](mailto:cepfo@usp.br)



USP - FACULDADE DE  
ODONTOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 3.065.623

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 07 de Dezembro de 2018

---

**Assinado por:**

**Maria Gabriela Haye Biazevic  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av Prof Lineu Prestes 2227

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 05.508-900

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-7960

**Fax:** (11)3091-7814

**E-mail:** cepfo@usp.br