

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

KETIUCE FERREIRA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EAD: UM OLHAR SOBRE A  
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E TUTORES A DISTÂNCIA

UBERABA

2014

KETIUCE FERREIRA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EAD: UM OLHAR SOBRE A  
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E TUTORES A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e Cultura digital.

Orientadora: Profa. Dra. Martha Maria Prata-Linhares.

UBERABA

2014

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

S58d

Silva, Ketiuce Ferreira

Desenvolvimento profissional docente: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância / Ketiuce Ferreira Silva. -- 2014.  
129 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Martha Maria Prata-Linhares

1. Professores - Formação. 2. Professores universitários. 3. Ensino à distância. 4. Tecnologia educacional. 5. Universidade Aberta do Brasil. I. Prata-Linhares, Martha Prata. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

Ketiuce Ferreira Silva

Desenvolvimento profissional docente na EaD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Fundamentos Educacionais e Formação de Professores.

Uberaba, 16 de dezembro de 2014.

Banca Examinadora



Dedico esse trabalho à minha família maravilhosa. Em especial, aos meus pais, Arnaldo (em memória) e Simei, pelo carinho, educação e exemplos de humildade e perseverança; à minha irmã Rayce, pelo companheirismo e amizade; e ao meu esposo Marcio, pela parceria nos sonhos, avanços e retrocessos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me presentear, mais uma vez, com todas as condições físicas, intelectuais, emocionais e espirituais necessárias para realizar esse valioso trabalho.

Aos professores do mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), por compartilhar seus conhecimentos; em especial, à Profa. Martha Maria Prata-Linhares, pela confiança, parceria e exemplo.

Aos meus eternos professores, exemplos e hoje amigos e colegas de profissão Juliene Silva Vasconcelos, Hélio Oliveira Ferrari, Walteno Martins Parreira Júnior e Sonia Aparecida Silva Gonçalves, pela passagem positiva em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. À professora Geovana Ferreira Melo, pela acolhida no grupo de pesquisa o qual me fez entender a finalidade e a importância da utopia.

Aos integrantes da banca examinadora pela disposição em somar com o trabalho e, conseqüentemente, pelo compromisso com a função social da educação.

Aos professores e tutores a distância que, enquanto sujeitos deste estudo que, mesmo em meio a tantas outras atribuições, se dispuseram a contribuir e reforçaram o seu compromisso para com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na Educação a Distância.

À minha família pequena grande família, simples, calorosa e necessária.

“O conceito de relação com o saber implica o de desejo; não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber.”. (CHARLOT, 2000, p. 81).

## RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Cultura Digital, e teve como objetivo geral compreender o contexto que permeia o desenvolvimento profissional docente de professores e tutores a distância, que atuam em um Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Os objetivos específicos foram apresentar fundamentos que direcionam a docência na Educação a Distância (EaD); analisar documentos que regulamentam o curso de Pedagogia a Distância oferecido por uma instituição de ensino superior pública no Estado de Minas Gerais; caracterizar o perfil de professores e tutores a distância, atuantes neste curso, bem como descrever o posicionamento destes sujeitos diante de questões que dizem respeito ao seu desenvolvimento profissional; e identificar contribuições que pudessem ser referência para o desenvolvimento profissional docente na EaD. O contexto da pesquisa foi um Curso de Pedagogia a Distância, oferecido na modalidade a distância por uma instituição de ensino superior (IES) pública do Estado de Minas Gerais, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os sujeitos do estudo foram professores e tutores a distância, atuantes no referido contexto. O percurso investigativo foi guiado por três problematizações: em que contexto está imersa a docência na EaD? Quais são as especificidades da docência para a EaD? Como tem ocorrido a formação docente para a EaD e quais iniciativas individuais, coletivas e institucionais podem ser observadas e/ou sugeridas pelos professores da EaD em relação ao seu desenvolvimento profissional? Para alcançar os objetivos propostos adotou-se a abordagem qualitativa, pesquisa participante, pesquisa bibliográfica, e como instrumentos de pesquisa a observação, análise documental, questionário de identificação, entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e grupo focal realizado com os tutores a distância. A fundamentação teórica do estudo ocorre à luz de autores como, Fernández Cruz (2006), Marcelo Garcia (1999), Kenski (2011, 2013), Marcelo (2009a, 2009b, 2013), Mill (2010, 2012), Silva (2010a, 2010b, 2010c), Tardif (2011), dentre outros. A EaD apresenta-se como um campo desafiador para a docência universitária, mas é preciso reconhecer que a formação de professores na e para a EaD vai muito além do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), requer reflexão teórico-prática acerca da mediação didático-pedagógica afinada com processos de ensino-aprendizagem inovadores. Os professores entrevistados reconhecem os benefícios da EaD, mas chamam a atenção para a necessidade de melhorar a formação docente para esta modalidade. Os tutores a distância, embora sejam exaltados nos discursos dos professores, demonstram muitas angústias relativas à sobrecarga de trabalho, retrabalho, falta de autonomia, trabalho isolado, ação sem reflexão, fragilidades de reconhecimento e autorreconhecimento. Assim, a análise dos dados mostrou que, embora as políticas públicas relativas ao contexto do Sistema UAB demonstrem fragilidades que desfavoreçam o desenvolvimento profissional dos profissionais no contexto da EaD, professores e tutores a distância sugerem caminhos que, segundo eles, podem minimizar algumas dificuldades.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Docência universitária. Educação a Distância. Tecnologias digitais de informação e comunicação. Universidade Aberta do Brasil.

## ABSTRACT

This study belongs to the line of research Teacher Education and Digital Culture, and its main objective was to understand the context that permeates the teacher professional development of teachers and tutors, who work in an Education course in the distance modality. The specific objectives were to present foundations that direct teaching in Distance Education (DE); analyze documents which regulate the distance Education course offered by a public institution of undergraduate education in the state of Minas Gerais; define the profile of teachers and tutors, who act in this course, as well as to describe the position of these individuals front to issues that concern their professional development; and identify contributions that may constitute a reference for teacher professional development in DE. The research context was a Distance Education Course, offered by a public undergraduate education institution in the state of Minas Gerais, under the Open University System of Brazil. The study subjects were teachers and tutors, who act in that context. The investigative path was guided by three discussions: in which context is teaching in DE embedded? What are the specific characteristics of teaching in DE? How has teacher education been for DE and what individual, collective and institutional initiatives can be observed and/or suggested by teachers of distance education concerning their professional development? To achieve the proposed objectives, it was adopted qualitative approach, participatory research, bibliographic research, and as research instruments it was adopted observation, document analysis, identification questionnaire, semi-structured interviews with teachers and focus group conducted with distance tutors. The theoretical framework of the study happens in the light of authors such as, Fernández Cruz (2006), Marcelo Garcia (1999), Kenski (2011, 2013), Marcelo (2009a, 2009b, 2013), Mill (2010, 2012), Silva (2010a, 2010b, 2010c), Tardif (2011), among others. DE appears as a challenging field for university teaching, but it is necessary to recognize that teacher education in and for DE goes far beyond the use of digital information and communication technologies, it requires theoretical and practical thinking about didactic and pedagogical mediation in tune with innovative teaching-learning processes. The interviewed teachers recognize the benefits of DE, but call attention to the need for improving teacher education for this modality. Tutors, even though they are exalted in speeches of teachers, demonstrate several anxieties related to overwork, rework, lack of autonomy, isolated work, action without reflection, recognition and self-recognition weaknesses. Thus, the data analysis showed that, although public policies concerning Open University System demonstrate weaknesses that disadvantage the professional development of DE teachers, teachers and tutors suggest ways that, according to them, can minimize some difficulties.

**Keywords:** Professional development. University teaching. Distance Education. Digital information and communication technology. Open University of Brazil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Ciclo vital dos professores conforme Sikes (1985) .....	31
QUADRO 2 – Ciclo vital dos professores conforme Huberman (2007) .....	32
QUADRO 3 – Conhecimentos dos professores .....	35
QUADRO 4 – Saberes docentes, suas fontes e modos de integração .....	36
QUADRO 5 – Identidade profissional do professor .....	42
QUADRO 6 – Dados básicos de identificação dos sujeitos da pesquisa .....	87
QUADRO 7 – Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa .....	90
QUADRO 8 – Atual exercício profissional dos sujeitos entrevistados .....	91
QUADRO 9 – Experiência docente na educação presencial .....	92
QUADRO 10 – Experiências discente e docente na EaD .....	93
QUADRO 11 – Uso das TDIC .....	94
QUADRO 12 – Saberes necessários para a docência na EaD .....	98
FIGURA 1 – Infográfico Wordle: Saberes necessários para a docência na EaD .....	98
QUADRO 13 – Reconhecimento e autorreconhecimento enquanto docente na EaD .....	100
QUADRO 14 – Formação docente para a EaD .....	104
FIGURA 2 – Infográfico Wordle: Formação docente para a EaD .....	105

## LISTA DE SIGLAS

AVA -	Ambiente virtual de aprendizagem
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE -	Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
Cinted -	Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação
EaD -	Educação a Distância
EUA -	Estados Unidos da América
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES -	Instituição de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MRE -	Ministério das Relações Exteriores
Nead -	Núcleo de Educação a Distância
NTICs -	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PPP -	Projeto político-pedagógico
SEED -	Secretaria de Educação a Distância
TDIC -	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
Ufla -	Universidade Federal de Lavras
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar -	Universidade Federal de São Carlos
UFTM -	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
Unifei -	Universidade Federal de Itajubá

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I – A RAZÃO DE SER DA PESQUISA .....	16
1.1 Graduação: o primeiro passo .....	16
1.2 Pós-graduação lato sensu: a trajetória continua .....	17
1.3 Formações complementares: aprimorar sempre .....	18
1.4 Educação infantil: o começo desafiador .....	19
1.5 Ensino fundamental I: de aluna a professora da minha comunidade .....	20
1.6 Educação superior: contribuições mútuas .....	21
1.7 A pesquisa como condição <i>sine qua non</i> : exigência pessoal e profissional .....	22
CAPÍTULO II – A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA ATUALIDADE .....	24
2.1 Características da conjuntura presente na educação superior brasileira .....	24
2.2 A docência na educação superior .....	27
2.3 Algumas concepções que permeiam a formação de professores .....	29
2.4 A perspectiva profissional sobre a docência .....	39
2.5 Uma questão de identidade .....	41
2.6 Desenvolvimento profissional docente: a moral da história .....	45
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS ESPECIFICIDADES .....	50
3.1 Um pouco de história e legislação sobre EaD: possíveis razões de ser como é .....	50
3.2 Docência na EaD: peculiaridades e armadilhas .....	56
3.3 As TDIC a favor da perspectiva pedagógica .....	62
3.4 E o que a inovação tem a ver com isso? .....	70
CAPÍTULO IV – A INVESTIGAÇÃO <i>IN LOCO</i> .....	77
4.1 Fundamentos da pesquisa: abordagem, tipo e instrumentos .....	77

4.2 O contexto da investigação: evidências do projeto pedagógico de um curso de Pedagogia a distância .....	80
4.3 O perfil dos sujeitos da pesquisa .....	89
4.4 As vozes dos protagonistas da pesquisa .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
REFERÊNCIAS .....	115
ANEXOS	
APÊNDICES	

## INTRODUÇÃO

A formação e o desenvolvimento profissional de professores devem orientar o futuro docente para problematizar e interpretar a realidade na qual está inserido, propiciando-lhe a aquisição de instrumental para que a compreenda na sua essência e, no interior do mundo do trabalho, seja capaz de criar formas de resistência a essa lógica desumanamente conservadora, inovando e instituindo formas alternativas para o processo de construção de um outro referencial educativo e de sociedade. (VEIGA, 2011, p. 118).

O professor é considerado um profissional importante para a formação pessoal e profissional de cidadãos que, pressupõe-se, podem contribuir com a construção de uma sociedade ética, politizada, emancipada e melhor para viver e conviver. A sociedade tem passado por diversas transformações com raízes históricas, econômicas, políticas, sociais e tecnológicas. O papel do professor também se transforma.

Nesse sentido, as discussões sobre formação docente têm sido cada vez mais crescentes, considerada a importante relação da temática com a qualidade da educação e, conseqüentemente, com o progresso da Nação. Os estudos realizados nesta área demonstram que a docência é uma profissão constituída pela inter-relação de diversos fatores a serem tratados de maneira crítico-reflexiva. Ou seja, é considerar o tornar-se professor como processo que reflete na e é refletido pela realidade profissional na qual o docente está imerso.

Isso indica que o professor começa e precisa constituir-se como tal antes mesmo de escolher a profissão, pois a docência é um exercício humano essencial e permanentemente composto e re/construído pela reciprocidade entre valores, experiências, crenças, relações, atividades formativas. Tal característica atribui caráter multifacetado e processual à formação docente. Esta marca implica na necessidade de avanços teóricos e práticos para a perspectiva de desenvolvimento profissional. Desenvolvimento, porque é fluxo, permanente, histórico, social, cultural, individual, formal e informal. Movimento este que também se atribui à palavra profissão. Assim, pode-se dizer que a identidade docente se constrói por meio de fatores como formação, experiências, subjetividades e na indissociabilidade do conjunto de experiências vivenciadas antes, durante e depois de sua formação inicial, esta que é tida como exigência básica para o exercício da docência.

No que tange o contexto universitário, algumas especificidades da prática docente emergem de fatores como: necessidade do envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão; políticas de ampliação do acesso à educação superior; programas voltados para a formação de professores, com a meta de atender demandas da educação básica; a intensificação

do uso da internet, do computador e outros recursos tecnológicos contemporâneos; e, conseqüentemente, a expansão da Educação a Distância (EaD), enquanto modalidade educacional que dá origem a novas maneiras de aprender e ensinar, nova organização temporal, novos métodos, espaços, relações, instrumentos e concepções com, sobre e nos quais se constrói o processo de ensino-aprendizagem na educação superior.

Neste cenário está presente o objeto de estudo desta pesquisa: o desenvolvimento profissional docente na EaD. A fim de se conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento profissional docente nessa modalidade educacional, foram elencados os seguintes questionamentos:

- Em que contexto está imersa a docência na EaD?
- Quais são as especificidades da docência para a EaD?
- Como tem ocorrido a formação docente para a EaD e quais iniciativas individuais, coletivas e institucionais podem ser observadas e/ou sugeridas pelos professores da EaD em relação ao seu desenvolvimento profissional?

Diante dessa problematização, o objetivo geral da investigação é compreender o contexto que permeia o desenvolvimento profissional de professores e tutores a distância que atuam no Curso de Pedagogia na modalidade a Distância, em uma instituição de ensino superior (IES) pública do Estado de Minas Gerais. A busca por tal propósito se constrói pelas seguintes ações específicas:

- Apresentação de fundamentos que direcionam a docência na EaD.
- Análise de documentos que regulamentam o curso de Pedagogia a Distância oferecido por uma instituição de ensino superior pública no Estado de Minas Gerais.
- Caracterização do perfil de professores e tutores a distância, atuantes neste curso, bem como a descrição do posicionamento destes sujeitos diante de questões que dizem respeito ao seu desenvolvimento profissional.
- Identificação de contribuições que pudessem se constituir em referência para o desenvolvimento profissional docente na EaD.

Para tanto, a abordagem da pesquisa é qualitativa; os procedimentos metodológicos contemplam pesquisa bibliográfica e documental, entendidas como essenciais para a densidade

teórica do estudo e consequente interpretação do contexto investigado, e observação; e pesquisa de campo do tipo participante. Os sujeitos investigados foram cinco professores, dos 33 vinculados ao curso e que confirmaram disponibilidade em participar das entrevistas, e seis do total de nove tutores a distância que se dispuseram a contribuir com o grupo focal. Os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas semiestruturadas (professores) e grupo focal (tutores).

Enquanto sustentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa o referencial é composto por documentos legais acerca da EaD, pelo Projeto político-pedagógico (PPP) do curso pesquisado, e por obras que discutem a docência universitária, desenvolvimento profissional, EaD, e a incorporação das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem. Tais temas se desenvolvem a partir de contribuições de autores como, Anastasiou e Pimenta (2010), Behrens (1998, 2007), Cunha (2004, 2010), Freire (1996, 2011), Gauthier e Tardif (2010), Kenski (2011), Marcelo García (1999), Mill (2010, 2012), dentre outros, conforme referências ao final do trabalho. Quanto aos procedimentos metodológicos, buscou-se apoio em fontes como, Bardin (2011), Gatti (2012a, 2012b) e Szymanski (2002). Vale ressaltar que a escolha do referencial privilegiou a relevância das ideias dos autores para com o tema do estudo em questão.

Esta fundamentação subsidia a estrutura composta pela introdução, quatro capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado "A razão de ser da pesquisa", equivale a um memorial com a função de esclarecer a origem da pesquisa. No segundo, "A docência universitária na atualidade", discute-se aspectos gerais sobre formação e atuação do professor universitário. No terceiro, "Educação a Distância: novas especificidades", a discussão é dedicada às peculiaridades da docência na modalidade a distância. O último capítulo, "A investigação *in loco*", apresenta e analisa as informações advindas da pesquisa de campo. Nas considerações finais são apresentadas algumas reflexões que encerram temporariamente o percurso desta pesquisa. Os resultados deste estudo apontam que o desenvolvimento profissional docente na EaD é algo que merece maior atenção, principalmente no que se refere às políticas públicas representadas pela UAB. Ao mesmo tempo em que contribuem com as reflexões acerca dos problemas velados e explícitos da EaD, os sujeitos também ajudam a vislumbrar possíveis caminhos. Em resumo, o processo e produto deste trabalho levam a considerar que o maior compromisso institucional, bem como o reforço da coletividade entre os docentes da EaD (professores e tutores a distância), podem ser passos significativos para futuras e mais expressivas mudanças em nível de políticas públicas.

# CAPÍTULO I

## A RAZÃO DE SER DA PESQUISA

Ao longo deste capítulo apresenta-se um pouco do percurso que desencadeou na execução dessa pesquisa. Entende-se que o memorial tem função pedagógica, pois seu caráter reflexivo evidencia a relação entre as razões de ser, estar e construir a história de vida dos sujeitos. Esta perspectiva está de acordo com Freire (2011, p. 54) que, ao citar György Lukács (1965), argumenta sobre a inserção crítica no mundo que equivale a “... esclarecer e iluminar a ação, de um lado, quanto à sua relação com os dados objetivos que a provocam; de outro, no que diz respeito às finalidades da própria ação.”.

Nesse sentido, as vozes de pessoa, aprendiz e professora misturam-se aqui e, em função dessa especificidade, a escrita deste primeiro capítulo se dá, excepcionalmente, em primeira pessoa. Característica esta que não permanece nos tópicos seguintes a fim de manter-se o grau de formalidade considerado adequado para os demais capítulos.

### **1.1 Graduação: o primeiro passo**

Quando iniciei meus planos para ingressar em uma faculdade, o primeiro curso que me vinha à mente era o de psicologia. Porém, a impossibilidade de conciliar horário de trabalho com estudo integral, me fez buscar outra opção na qual eu pudesse aliar meus interesses e afinidades às minhas possibilidades. Assim, após pesquisar sobre alguns cursos e instituições da cidade, interessei-me pelo curso de Pedagogia: Gestão e Tecnologia Educacional, da Uniminas. O mesmo chamou minha atenção, pois possuía em sua organização curricular disciplinas da área de psicologia, EaD e tecnologias digitais.

Ingressei neste curso em julho de 2004. Inicialmente a formação voltava-se apenas para o bacharelado que foi concluído em julho de 2007, após defesa de monografia intitulada “A concepção dos professores da Rede Municipal de Uberlândia em relação à mediação pedagógica através das NTICs”. O curso passou a oferecer licenciatura na qual iniciei logo após o término do bacharelado e concluí em maio de 2008, com apresentação de artigo intitulado “Letramento: mais que lidar com letras e números, uma prática social”.

Parte da carga horária do curso era em EaD por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além dos conteúdos tradicionais da formação pedagógica, estudávamos

temáticas relativas à modalidade a distância e tínhamos diversas disciplinas práticas voltadas para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no contexto educacional. Em função dessa proposta, tenho hoje o meu portfólio online ([www.ketiuce.com.br](http://www.ketiuce.com.br)), no qual compartilho algumas de minhas produções acadêmicas e profissionais. A construção dessa página foi motivada por disciplinas cursadas na graduação e é um meio de socializar, registrar e refletir sobre o processo percorrido ao longo de minha formação.

Os estágios foram também significativos momentos pelos quais passei ao longo dessa formação. Eles foram realizados no Núcleo de Educação a Distância (Nead), da própria faculdade, e no laboratório de informática da Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio. Tenho grande apreço por esses dois espaços e pelas experiências que passei durante o estágio, pois ambas as instituições fizeram parte da minha trajetória educacional enquanto aluna e continuaram a contribuir com a construção da minha cidadania no momento de minha formação profissional. O vínculo afetivo, fruto das boas referências que tenho destes espaços, contribuiu com o significado deste momento de minha formação.

Nesta etapa, tive a oportunidade de ter a minha primeira participação na organização de eventos e pude perceber a importância do envolvimento e participação em eventos da área, seja como ouvinte e/ou colaboradora, de modo a acompanhar as demandas do meu contexto de interesse. Ao término dessa etapa, uma certeza: é preciso continuar me desenvolvendo profissionalmente. O conhecimento é efêmero e o processo de ensino-aprendizagem é permanente. Portanto, a efetividade do meu trabalho está diretamente ligada ao constante aprimoramento em torno do “quê?”, “como?”, “por quê?”, “quando?”, “em que condições?” se ensina e aprende.

## **1.2 Pós-graduação *lato sensu*: a trajetória continua**

Movida pela afinidade com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)<sup>1</sup> no contexto educacional e com a EaD, dei continuidade à minha formação com o curso de especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (Uniminas – 2007/2008), que foi concluído com apresentação de artigo intitulado “O processo de ensino aprendizagem

---

<sup>1</sup> Mill (2012) esclarece que o uso dessa nomenclatura direciona-se às tecnologias de base digital ou telemática, essas que medeiam a ação pedagógica na educação virtual. Outras nomenclaturas podem ser encontradas na literatura, mas optei por manter a de Mill (2012), considerada sua amplitude em relação às demais.

apoiado pelas TICs: repensando práticas educacionais”. Além do trabalho de conclusão de curso, ao final de cada módulo (em um total de cinco), era solicitada a apresentação de um trabalho chamado de Projeto Integrador, que equivalia a uma proposta didática relativa ao eixo temático e aos recursos tecnológicos estudados ao longo dos respectivos módulos.

Devido à necessidade de novos aprofundamentos, realizei mais uma especialização em Informática na Educação (Ufla – 2008-2009), na modalidade a distância, na cidade de Lavras (MG), que finalizei com defesa de monografia denominada “Utilização do ensino baseado na Web na formação docente”, que refere-se a estudo de caso de uma vivência docente que será descrita posteriormente neste memorial. Mais que estudar sobre conteúdos e recursos digitais, essa experiência me mostrou o quanto é possível aprender em qualquer que seja o espaço, graças à presença de outros sujeitos neste processo. Sujeitos que, como protagonistas do processo, colaboram, compartilham, interagem, comunicam. Aspectos estes que, a meu ver, são essenciais para consolidar a aprendizagem e o desenvolvimento.

A última especialização foi em Design Instrucional para EaD Virtual: Tecnologias, Técnicas e Metodologias (Unifei – 2008/2009), coordenada pela Universidade Federal de Itajubá (MG), através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A seleção para ingresso no curso se deu através da análise de currículo. Foi um curso a distância cujas atividades presenciais eram realizadas no polo da cidade de Boa Esperança (MG). A monografia apresentada ao final deste curso teve título “*Design* instrucional na formação de professores para Educação a Distância (EaD)”, produção resultante da análise da proposta instrucional de curso virtual, voltado para a capacitação de professores para atuarem em cursos a distância e elaborado por uma professora que também participava da formação. Estas três especializações foram cursadas em paralelo com atividades profissionais, o que aumentava a minha cobrança pessoal por colocar em prática aquilo que eu aprendia em favor da aprendizagem dos meus alunos. Palavras como autonomia, interação, criatividade e autoria passaram a ter mais sentido em minhas ações. Passei a entender melhor o que é e qual a importância da transposição didática e que sua concretude é influenciada por diversos aspectos presentes em todo o sistema educacional.

### **1.3 Formações complementares: aprimorar sempre**

Diversas foram as formações complementares pelas quais passei e continuo passando. Afinal, tenho buscado fazer com que meu trabalho seja efetivo para o contexto com o qual atuo.

De fóruns a semanas científicas, videoconferências e simpósios que podem ser verificados pelo Currículo Lattes, destaco aqui algumas vivências que influenciam diretamente minhas atividades profissionais e acadêmicas atuais.

Apreendi sobre as especificidades e importância do trabalho do/a tutor/a na EaD ao longo de cursos que vivenciei na Uniminas, Universidade Federal de São Carlos (SP), Universidade de Uberaba (MG) e na Universidade Federal de Uberlândia (MG). Percebi também a importância de conhecer o potencial das TDIC no processo de ensino-aprendizagem.

Graças a dois outros cursos a distância, um da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e outro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as especificidades educacionais de pessoas com deficiências. Observei a necessidade de estar em constante preparo para re/elaborar o planejamento, a execução e a avaliação; lidar com diferentes contextos, necessidades e públicos; aprimorar não só conhecimentos técnico-pedagógicos, mas habilidades interpessoais, de comunicação e outros.

Pesquisar, interagir, colaborar, compartilhar, ter a oportunidade de aprender, mesmo fora da sala de aula convencional, foram aspectos que tive a oportunidade de vivenciar. Experiências que têm me mostrado o quanto progredi e ainda tenho que aprimorar, com erros e acertos, enquanto aluna, pessoa e professora; o quanto é importante falar e aprender sobre educação em todos os espaços e com diferentes públicos, mesmo apesar das adversidades. Durante ou fora do horário de trabalho é sempre hora de aprimorar, afinal, as pessoas, os espaços e os contextos mudam e é dever da escola e daqueles que a fazem acompanhar essas mudanças a fim de atender às especificidades educativas do espaço no qual ela está inserida.

#### **1.4 Educação infantil: o começo desafiador**

O início de minha atuação em espaço escolar ocorreu na educação infantil, quando eu ainda nem havia concluído minha graduação. Passei por uma escola pública de educação infantil do bairro onde eu morava. O tempo de atuação foi curto, pouco menos de um ano, pois novas oportunidades foram aparecendo, mas o suficiente para perceber a importância deste espaço para o desenvolvimento da criança e para a minha formação.

Percebi que aspectos como a convivência com outras crianças, a intervenção dos adultos, a valorização do lúdico, sensibilidade, responsabilidade, entre outros, foram essenciais para essa fase da vida. O que, na prática, não é muito fácil para uma primeira experiência. Meus

momentos como educadora infantil me fizeram entender o quanto se aprende pela observação, pela influência emocional, o quanto aprendemos uns com os outros e o quanto a mediação está presente em todas as nossas ações.

### **1.5 Ensino fundamental I: de aluna a professora da minha comunidade**

Minha participação como profissional da educação na comunidade à qual eu pertencia continuou. Voltei à Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio, onde eu já havia estudado, mas agora enquanto professora contratada de turmas de terceiro, quarto e quinto anos. Atuei por cerca de três anos nesta escola e mais seis meses na Escola France Abadia Machado Santana. Passei a ser a “Tia Ketiuce”, que convivia com os alunos dentro e fora da escola. Deparei-me com a responsabilidade de pensar e agir com muito mais criticidade.

Essa realidade me exigia muito mais do que eu havia aprendido em minha formação inicial, um aprendizado que aquele espaço me daria. Convivi com o medo de errar com os alunos, com a frustração de lidar com pessoas com deficiência e alunos com dificuldades de aprendizagem sem saber o quê e como fazer, colegas ora trabalhando juntos e ora não, racionalização de tempo e espaço, alunos com diversos problemas familiares etc.

Os alunos me ensinaram que tenho que planejar para eles e com eles que, nem sempre, a execução deste planejamento seria bem sucedida, que as atividades tinham que estabelecer ligações com a realidade deles e que eles queriam saber como haviam se saído em suas produções e isso influenciava no envolvimento deles no processo. Percebi que ações como interpretar, discutir, opinar, colaborar são difíceis, mas não impossíveis, de serem estimuladas numa cultura de reprodução e recepção que parece estar arraigada dentro da escola. A realidade me mostrou importantes aspectos que nenhuma outra formação conseguiu, dentre eles, que muitas são as faltas, mas que, além de reivindicá-las em prol dos nossos alunos, precisamos aprender a trabalhar com o que está ao nosso alcance.

Em 2012 fui aprovada no concurso para professora da Rede Municipal de Uberlândia (MG). Ingressei como professora efetiva, mas não permaneci por muito tempo. O sonho de realizar o mestrado em educação foi alcançado no início de 2013 e, em virtude de ser em outra cidade, tive que abandonar o cargo de professora efetiva, pois as circunstâncias não eram propícias para conciliar a docência na escola e as aulas no mestrado.

Ao final dessa experiência, pude concluir que os desafios se tornam cada vez mais complexos. É preciso saber lidar com as subjetividades dos alunos, qualificar-me sempre, atuar

em parceria, lutar por melhores condições de trabalho, lidar com as incertezas. Conforme Freire (1996, p. 21-45), “Não há docência sem discência.”; ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento; quem ensina aprende e o inverso também é verdadeiro; ser professor requer tempo, sensibilidade, compromisso com o seu contexto social e os sujeitos que compartilhar dessa realidade, ética e estética.

### **1.6 Educação superior: contribuições mútuas**

Minha participação profissional na educação superior passa pela docência em cursos de graduação e especialização, pela tutoria presencial e a distância e pelo apoio pedagógico em cursos de formação continuada. Na graduação, até o momento, leciono em cursos de graduação (Engenharia e Pedagogia) e tecnólogos (Redes de Computadores), de uma faculdade particular da cidade de Uberlândia na qual estou desde fevereiro de 2011.

Meu primeiro envolvimento profissional na educação superior ocorreu por meio da tutoria na EaD, assim que conclui a graduação. Atuei como tutora a distância e presencial em cursos de graduação, extensão e especialização. Aproveitei muito das experiências enquanto aluna e reconheço que foi um desafio exercer a função de professora, mesmo com a nomenclatura de tutora, fora de uma sala de aula convencional, com pessoas de diferentes regiões e culturas; ter o computador, a internet e um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como principais recursos de trabalho; entender a importância da comunicação síncrona e assíncrona, do *feedback* como diferencial para uma avaliação mediadora etc.

Em 2009 realizei atividades de assessoria pedagógica pela LS Consultoria para o curso de extensão intitulado "Interdisciplinaridade, competência e tecnologia educacional", destinado a professoras da educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculados ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe). Tal experiência reforçou minha afinidade com a área de formação de professores e com o uso das TDIC como recursos didáticos.

A incidência de experiências na Educação Superior me fez constatar a necessidade de pesquisar com e para o contexto no qual me faço atuante. Afinal, se é para ele que me faço, com ele devo me construir continuamente. Comecei a enxergar, com mais evidência, a necessidade da produção científica como meio de registro, troca, colaboração, reflexão-ação-reflexão, interação e incentivo para mim e demais parceiros de profissão darmos continuidade a esse processo de maneira recíproca e com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade

dos processos educativos. Eis a responsabilidade de retribuir ao contexto os benefícios que ele me proporcionou e continua a proporcionar.

### **1.7 A pesquisa como condição *sine qua non*: exigência pessoal e profissional**

[...] ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia – e assim se realiza uma função educativa com baixo nível de consciência. (LUCKESI, 2011, p. 47).

Ao final de 2009, movida por exigência pessoal, comecei a colocar no papel minhas ideias para um possível projeto de mestrado. Em nenhum momento me desvinculei das experiências pelas quais eu já havia passado, pelo contrário, vejo neste novo desafio mais uma etapa de continuidade do meu desenvolvimento profissional. A fim de aprimorar minhas ideias para organizar uma proposta de pesquisa, participei em 2010, como aluna ouvinte, de duas disciplinas do mestrado da UFU: uma sobre didática e formação de professores e a outra sobre o uso das TDIC na educação. Em março de 2012, ainda na UFU, entrei para o grupo de pesquisa "A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior" ao qual continuo vinculada.

No ano de 2013, o ingresso no mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) foi um momento ímpar para amadurecer, desvelar, abandonar, re/construir concepções e práticas. Percebi que, quanto maior é a nossa consciência sobre a complexidade da educação, maior é a nossa responsabilidade de pensar sobre com vistas a fazer mais e melhor para cada vez mais pessoas em contextos sociais, tempos e espaços mais diversos. Qualquer que seja a temática discutida, é preciso profundidade, postura filosófica, compromisso político, diálogo entre teoria e prática.

O compromisso com o desenvolvimento profissional docente e com a reflexão crítica acerca do meu ofício, vinculado à afinidade com a EaD e com o uso pedagógico das TDIC, tornaram-se (e continuam) cada vez mais intensos. Passei a reconhecer a pesquisa como meio de fazer jus à essência filosófica da educação de identificar, refletir e propor soluções para as necessidades pedagógicas. Diante disso, enquanto profissional da educação, senti-me com a responsabilidade de fazer com que essa pesquisa pudesse trazer contribuições para o contexto em questão. Penso que este trabalho é mais do que uma necessidade individual, é uma contribuição para o papel social da pesquisa e do trabalho educativo.

Nesse sentido, os capítulos seguintes apresentam a continuidade do processo aqui sintetizado. Busco materializar o compromisso pessoal e profissional como pessoa, aluna, professora e cidadã, consciente da responsabilidade que tenho, enquanto profissional da educação, em contribuir com a reflexão teórico-prática acerca de meu contexto profissional e com a (re) construção de minha identidade profissional.

## CAPÍTULO II

### A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA ATUALIDADE

Qual é o contexto de atuação do professor universitário? Como ocorre e/ou deveria ocorrer a formação deste profissional? Quais são as especificidades do docente na educação superior? Tais questionamentos são discutidos a partir de fatores como conhecimentos ou saberes dos professores, formação inicial e continuada, profissionalização e/ou profissionalidade, identidade e desenvolvimento profissional. Aspectos estes que se apresentam enquanto essência da discussão realizada ao longo deste capítulo como apresentação reflexiva acerca do contexto macro no qual está situada a problemática deste estudo, bem como a realidade na qual estão imersos os sujeitos investigados.

#### **2.1 Características da conjuntura presente na educação superior brasileira**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a educação superior tem a finalidade de formar profissionais em diferentes áreas de conhecimento; estimular a criação cultural e a realização de pesquisas voltadas para as necessidades sociais; promover a divulgação dos conhecimentos produzidos, incluindo a participação da sociedade. Tal processo ocorre por meio de cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e extensão. Conforme o Ministério das Relações Exteriores (MRE-2014), são consideradas IES: faculdades, centros universitários, universidades, institutos federais e centros federais de educação tecnológica. Estas que são responsáveis por titulações como, licenciatura, bacharelado, profissões específicas (veterinário, dentista etc.), tecnólogo, especialização (pós-graduação *lato-sensu*), e mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado como pós-graduações *stricto-sensu*.

O percurso histórico da educação superior no Brasil mostra que as suas peculiaridades em tempos passados e nos dias atuais se devem a uma diversidade de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais de cada época. Para Anastasiou e Pimenta (2010), o contexto universitário atual é fortemente carregado de resquícios dos modelos jesuítico e francês. O primeiro modelo, marcado pela influência do cristianismo, coloca o professor na posição de detentor e transmissor do saber indiscutível; cabe ao aluno a função de memorizar para não ser punido na avaliação de um processo de ensino-aprendizagem rígido e indiscutível. Já os traços

do modelo francês são evidenciados pela preocupação com a qualificação profissional para atender necessidades elitistas.

Nessa perspectiva, Santos e Almeida Filho (2012, p. 124) observam que:

[...] o acesso à educação superior pública mediante exames como o vestibular, com ingresso direto a cursos profissionais, faz da universidade um dos principais instrumentos de exclusão social, aumentando o débito político e cultural da educação. Tal sistema de seleção, pontual e socialmente excludente, desenhado para selecionar alunos portadores de conhecimento (ou memorizadores de informações), permite à universidade, de certa forma, se desresponsabilizar pela formação básica e pela competência cultural e civil desses alunos. Tudo isso induz à precocidade na escolha das carreiras, determinando altos índices de evasão de alunos por desencanto com os estudos e por falta de condições de permanência. (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2012, p. 124).

Nesse sentido, os autores argumentam que a chegada do aluno na educação superior tem aumentado e ocorrido de maneira muito precoce devido aos programas de expansão do governo federal. Mas as seleções são limitadas, pontuais e traumáticas, o contexto permanece elitizado e o processo de ensino-aprendizagem está enfraquecido devido a aspectos como, currículos enrijecidos baseados em outras realidades, distanciamento entre graduação e pós-graduação e formação técnico-profissional culturalmente empobrecida. Problemas estes que se fazem presentes na educação superior e merecem reflexão e intervenção, pois influenciam na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do país.

Este cenário promove, difunde e valoriza um conceito adulterado de qualidade. Para Chauí (2001, p. 184):

A "qualidade", por sua vez, é definida como competência e excelência cujo critério é o "atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social"; é a medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, em *quanto tempo* produz e qual *custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que, aliás, justifica a prática dos "contratos flexíveis". (CHAUÍ, 2001, p. 184 – grifos da autora).

Observa-se que a lógica do mercado privilegia o mais em menos tempo que atenda, exclusivamente, as necessidades econômicas. Estas que, por sua vez, dispensam as dimensões emancipatória, ética, social, política, cultural e reflexiva dos sujeitos. Porém, o mais importante a ser considerado é que essa realidade, apesar de fortemente presente, ainda não é capaz de

fazer com que a educação perca sua identidade, pois há profissionais que sabem qual é a finalidade da utopia. Nas palavras de Galeano<sup>2</sup> (2014), lembrando seu amigo Fernando Birri, a utopia é o motivo para a continuidade do sonho, da ação, da mudança, é o horizonte. Mais importante que a chegada é a caminhada. Proteger-se daquilo em que não se acredita também faz parte do processo.

As características alarmantes que insistem permanecer no contexto educacional, não são motivos para posturas lamuriosas, apáticas e deterministas em relação aos problemas. Pelo contrário, devem ser tratadas como desafios a serem superados, pois é um cenário que faz emergir a revisão de papéis, responsabilidades, concepções, metodologias, relações etc. Segundo Cunha e Soares (2010), o modelo de professor detentor do saber, da oratória e dos métodos que privilegiam treino, memorização, racionalidade técnica e respostas prontas e acabadas voltadas para a lógica capitalista, já não atende as necessidades da sociedade atual. Sociedade esta que carece de uma universidade que faça cumprir o seu papel de romper com a redução da complexidade da educação e com a objetivação, restrição, divisão de fatores que não passam por este crivo.

Nesse sentido, de acordo com Borges (2011), surgem iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>3</sup>, por exemplo, que propôs a expansão do acesso à educação superior, mas, enfrenta dificuldades pois a democratização da educação requer investimentos diversos que não só promovam o ingresso de estudantes nas IES, mas também a sua permanência, bem como a qualidade dos processos educativos vivenciados nestes espaços.

Gaeta e Prata-Linhares (no prelo) abordam a questão da relação entre o aumento na oferta de cursos e vagas no Ensino Superior e a demanda por professores qualificados para atender esta nova realidade, que não se restringe às questões meramente quantitativas. As autoras chamam atenção para uma nova maneira de entender a aprendizagem, ressaltando a complexidade atual da docência universitária: “As demandas sociais, econômicas, culturais e

---

<sup>2</sup> Eduardo Hughes Galeano, é jornalista e escritor uruguaio. Esta citação refere-se a um trecho da entrevista concedida ao Programa Singular na qual o escritor responde questões de cunho social, político e econômico. A mesma pode ser encontrada no link <http://www.youtube.com/watch?v=QZ7Szy0sg6M>. Como o material não indica a data de veiculação, mantém-se aqui a data de acesso ao vídeo.

<sup>3</sup> De acordo com o site do REUNI/MEC (2014), este programa foi formalizado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e propõe-se a ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

educacionais exigem que os professores atuem em uma perspectiva inovadora, mediando, facilitando, incentivando e promovendo a aprendizagem de seus alunos.”.

## 2.2 A docência na educação superior

De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), a palavra docência origina-se do latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Aprender e ensinar são ações que se originam de uma relação dialética em que ambas se constroem de maneira recíproca. Neste fato encontra-se a essência da afirmação de Freire (1996) de não haver separação entre docência e discência. Essa afirmação evidencia uma reflexão multifacetada: para ser professor é preciso ser, antes de tudo, aluno, não porque já esteve nessa posição, mas porque permanecerá eternamente nela, visto que o docente tem no seu aluno o professor que lhe ensina a aprender para ensinar.

E quem deve ensinar na educação superior? Conforme a LDBEN 9.394, em seu artigo 66º, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”. Nesse sentido, o professor universitário deveria constituir-se a partir de um processo formativo no qual ensino e pesquisa caminhassem juntos, apesar de que, na realidade, no âmbito das instituições públicas, a formação de pesquisadores tem sido privilegiada em relação à formação de professores.

Tal constatação sobre a prevalência da pesquisa sobre a formação docente na pós-graduação *stricto-sensu* é feita por Anastasiou e Pimenta (2010, p. 196) que ressaltam como alvo da crítica a dissociação entre ensino e pesquisa, pois para as autoras “Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão.”. Porém, ser um bom pesquisador não é garantia para ser um bom professor, pois, apesar de ensino e pesquisa terem componentes em comum (sujeitos envolvidos, tempo, resultados, método e conhecimento a ser produzido), as finalidades de cada um os diferencia, mas não os dissociam. Diante disso, o desafio é, segundo as autoras, a profissionalidade. Esta que se constitui enquanto iniciativa do professor com seus colegas de profissão e instituições educativas em pesquisar a própria prática e preparar-se, aos seus alunos e a sociedade para lidar com os diferentes problemas que sondam a sociedade contemporânea.

Masetto (1998) identifica três competências para a docência em nível superior: primeiro, conhecimentos básicos em sua área e que sejam frutos de sua formação inicial e continuada,

alguns anos de exercício profissional e pesquisa; em seguida, domínio na área pedagógica que envolve fatores relativos a currículo, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e domínio da tecnologia educacional; por fim, o exercício da dimensão política da docência que concebe a educação como meio essencial para as transformações sociais. Gaeta e Masetto (2013) são ainda mais precisos ao discorrer sobre os seguintes questionamentos do professor universitário:

- Onde e com que trabalha? Nas instituições de ensino superior, enquanto espaços de produção do conhecimento e formação profissional que demandam envolvimento e compromisso com o currículo.
- Com quem trabalha? Com o jovem adulto cuja aprendizagem se dá a partir de aspectos como, coletividade, exercício da autonomia, resolução de problemas reais, reflexão sobre a experiência e do uso de tecnologias tradicionais e modernas.
- Como trabalha? A partir do planejando, execução e avaliação do processo de ensino aprendizagem de acordo com os sujeitos com quem trabalha e com a finalidade do seu ofício.
- Como fazer a diferença? Na manifestação de suas competências, no compromisso com o exercício de sua profissionalidade e na ousadia da inovação.

Mas quem são os professores que estão dentro das salas de aula da educação superior?

Behrens (1998) elenca quatro grupos de professores que estão presentes na educação superior:

1. Profissionais de diferentes áreas que se integralmente à docência, apresentam envolvimento efetivo com a comunidade acadêmica, há aqueles que ensinam o que nunca experimentaram e sem formação pedagógica.
2. Profissionais liberais que dedicam algumas horas à docência em cursos de sua área profissional, mas privilegiam a jornada fora da universidade, pois consideram mais importantes as suas experiências na respectiva área de atuação, além de disseminarem tal discurso. A formação pedagógica é precária ou inexistente.
3. Profissionais docentes da área de educação que se dividem entre o magistério na educação superior (pedagogia e/ou licenciaturas) e na educação básica. Uma

jornada cansativa que evidencia aspectos como, acúmulo de trabalho, má remuneração, e qualidade questionada.

4. Profissionais da educação com dedicação integral à universidade que nem sempre possuem experiência na realidade sobre a qual discursam para os seus alunos.

Diante desse agrupamento, a autora esclarece que não se deve privilegiar nenhum grupo e defende a mescla de todos, a fim de enriquecer os currículos dos cursos. Cabe ao professor exercer uma postura reflexiva, inovadora e que coloque em prática a articulação entre teoria e prática. Os alunos devem ser pesquisadores, curiosos, criativos e também reflexivos. E as metodologias, tanto de ensino quanto de aprendizagem, devem explorar aspectos como, coletividade, dialogicidade, pesquisa, produção e o uso de recursos inovadores que podem ser informatizados e/ou impressos.

Embora seja uma realidade desafiadora, cujo enfrentamento não depende apenas do professor, Anastasiou e Pimenta (2010) fazem um convite transgressor aos profissionais que lidam com esse contexto: a mudança do ensinar para a ensinagem. A partir de Vasconcellos (1995), Anastasiou e Pimenta (2010) esclarecem que o processo de ensinagem origina-se da parceria de três momentos fundamentais: (1) a mobilização para conhecer, que equivale a estimular a disposição para aprender por meio de iniciativas pelas quais os alunos possam ver coerência entre a realidade concreta e os objetivos e objetos de aprendizagem; (2) a construção do conhecimento, enquanto momento de problematizar atividades desafiadoras em que haja ação, reflexão, aprofundamento, contextualização e visão do todo; (3) e a elaboração da síntese do conhecimento como momento de formação de conceitos, é a expressão prática do objeto aprendido.

### **2.3 Algumas concepções que permeiam a formação de professores**

O que significa formar professores? Quais são os conhecimentos necessários para a formação docente? Quem são os sujeitos e/ou instituições responsáveis por esse processo? O esclarecimento sobre tais aspectos possibilita identificar e compreender a diversidade de fatores envolvidos no processo de formação docente e, conseqüentemente, apontar caminhos para a re/construção de um desenvolvimento profissional de qualidade.

De acordo com Gómez (1998) a formação de professores pode ser representada por quatro perspectivas temporais: acadêmica, técnica, prática e de reflexão na prática para a

reconstrução social. Na primeira perspectiva o privilégio recai sobre o ensino enquanto atividade para transmissão e aquisição de conhecimentos historicamente acumulados e apontados como necessários. Sob o enfoque enciclopédico, o professor deve ser um especialista que saiba cada vez mais, respeitar a sequência lógica dos fatos, explicar com clareza e avaliar com rigor. Já sob o enfoque compreensivo, além do domínio do conteúdo, é preciso conhecer os processos que resultaram em sua existência, bem como no domínio das técnicas de transmissão. Independente do enfoque, a atenção recai sobre o conteúdo.

Na perspectiva técnica, conforme Gómez (1998), o foco está na formação de competências que atendam às demandas econômicas. O professor é um seguidor de normas, reproduzidor de modelos padronizados, e executor de técnicas criadas por outros. A lógica da quantidade ocupa espaço e coloca o professor na posição de sujeito que atua em prol da eficácia econômica. Aqui é possível adotar o modelo de treinamento, que se concentra em formar as competências consideradas suficientes para alcançar os resultados necessários para o sistema capitalista; ou o modelo de tomada de decisão que, introduz a ideia de competências adequadas a serem usadas e momento certo para colocá-las em prática.

Sobre a perspectiva prática, Gómez (1998) ressalta que ela se apresenta contrária às posturas anteriores e reconhece o ensino como atividade complexa devido às singularidades do contexto educativo. Questões de caráter ético e político começam a ser consideradas. Para o enfoque tradicional desta concepção, quanto mais experiência o professor possuir, melhor será a sua prática. Enquanto que para o enfoque reflexivo o professor deve ser um investigador da própria prática.

A quarta e última perspectiva, segundo Gómez (1998), concebe o ensino como atividade crítica e como prática social. Os processos educativos podem ser pensados sob o enfoque de crítica e reconstrução social ou de investigação-ação e formação de professores para a compreensão. No primeiro os esforços permeiam a reconstrução de valores a favor da justiça, igualdade e emancipação social; no segundo, este esforço de reconstrução se estende para o desenvolvimento curricular.

Ainda neste contexto, Fernández Cruz (2006) demarca três tradições na história da formação docente: a conservadora que visa conservar padrões culturais dominantes; a progressista que enfatiza a ação-reflexão na experiência; e a radical que concebe a educação como meio de emancipação. Para Marcelo García (1999) este resgate histórico sobre a formação inicial dos professores começa com foco na alfabetização; passa pela correspondência a ordens religiosas; estende-se para a formação de mão de obra qualificada cuja ação docente ocorre de

maneira fragmentada e por meio de preparação escassa; até chegar à formação profissional que contempla aspectos de fundamentação teórica e intervenção prática.

Falar sobre formação de professores é, de certa maneira, remeter-se a especificidades da aprendizagem de pessoas adultas. Fazem parte deste processo etapas de insegurança, aprimoramento da capacidade de diferenciar entre fatos, teorias e opiniões, até alcançar um maior nível de abstração que lhe permita resolver situações mais complexas. Da mesma maneira, as preocupações dos professores dependem das necessidades de cada um.

Nesse sentido, alguns autores esboçam um panorama cronológico acerca do trabalho docente, que possibilita refletir sobre as especificidades dos diferentes momentos que constituem a trajetória deste profissional. Sikes (1985) apud Marcelo Garcia (1999, p. 63-64) apresenta o seguinte ciclo de vida dos professores:

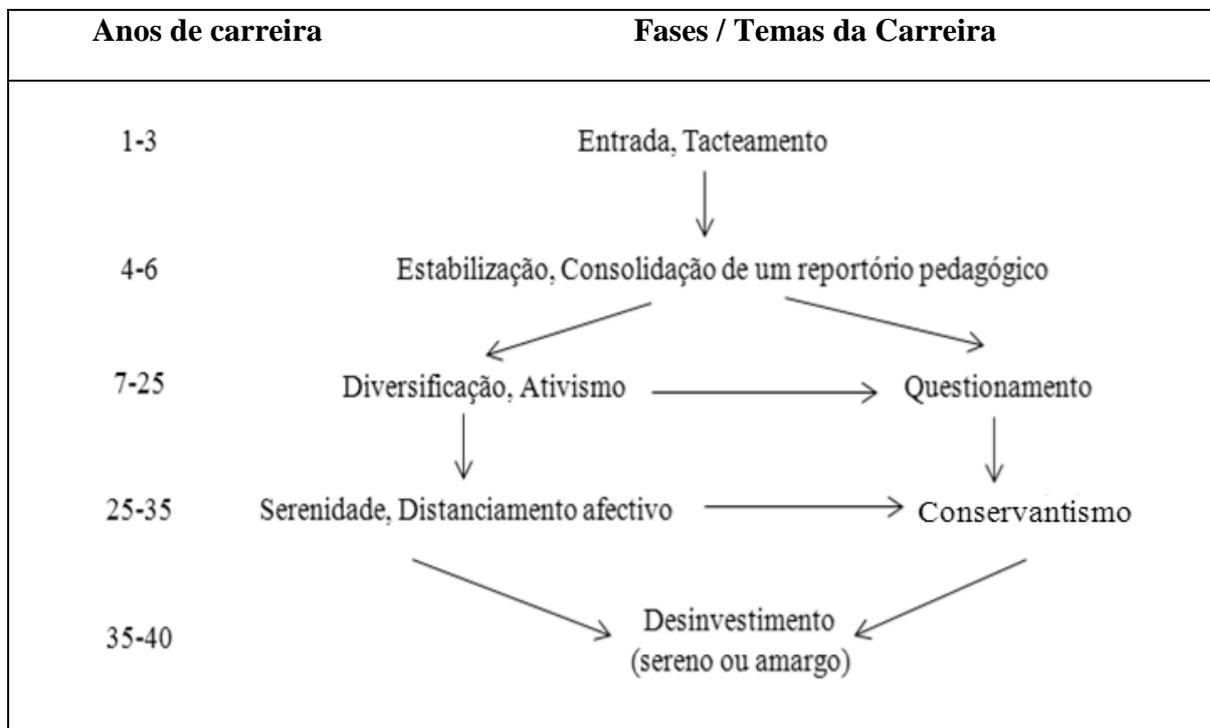
- Ingresso (21 a 28 anos) – Elaboração de repertório, resgate das experiências discentes. O que ensinar?
- Transição (28 a 33 anos) – Abandono ou compromisso definitivo com a profissão, foco na melhora do ensino. Como ensinar?
- Estabilização (30 a 40 anos) – A experiência favorece aspectos como, confiança, compromisso com a sociedade e afirmação da identidade docente.
- Resistência (40 a 50/55 anos) – O alcance da maturidade profissional como motivo para uma postura mais reservada e resistente a mudanças.
- Distanciamento (50 a 55 anos) – Preparo para retirar-se da profissão. Momento conflituoso.

**Quadro 1** – Ciclo vital dos professores conforme Sikes (1985).

**Fonte:** Sikes (1985) apud Marcelo Garcia (1999, p. 63-64) e Fernández Cruz (2006, p.79-88).

O quadro acima sintetiza o tempo de permanência dos professores na profissão e as características principais de cada fase. Observa-se que o centro de atenção dos professores muda de acordo com um tempo de experiência em torno de sete anos. A preocupação que, inicialmente, recai sobre o conteúdo, muda para a metodologia de ensino que é quando os professores costumam decidir se permanecem ou abandonam a profissão. Da terceira fase em diante, há os momentos de intensificação da confiança e compromisso social, resistência a mudanças e preparação para o encerramento da profissão.

No quadro a seguir, Huberman (2007) esquematiza o ciclo de vida dos professores por anos de carreira:



**Quadro 2** – Ciclo vital dos professores conforme Huberman (2007).

**Fonte:** Huberman (2007, p. 47).

As fases apresentadas neste ciclo podem ser resumidas da seguinte maneira:

- Entrada: primeiras experiências profissionais de ensino. Marcada por descobertas e superação de dificuldades.
- Estabilização: efetivação do sentimento de pertença à profissão e à instituição e aprimoramento do repertório e das práticas didático-pedagógicas.
- Diversificação: investimento na experimentação de diferentes maneiras de planejar, executar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem.
- Questionamento: momento de “crise” devido ao sentimento de monotonia ou/e fracasso diante de algumas experiências.
- Serenidade e distanciamento afetivo: a ambição pessoal e a postura de investimento diminuem, enquanto aumentam os níveis de sensação de confiança

e de serenidade em relação ao seu espaço de atuação e ocorre um distanciamento afetivo em relação aos alunos.

- Conservadorismo e lamentações: maior resistência ao novo, às mudanças.
- Desinvestimento: perda de interesse em investir no seu trabalho.

De acordo com Huberman (2007), o percurso mais agradável seria o que parte da diversificação, passa pela serenidade e termina no desinvestimento sereno; enquanto o caminho problemático vai do questionamento ao desinvestimento amargo, passando (ou não) pelo conservantismo. O autor também esclarece que a idade não determina as fases que são alcançadas, e que isso ocorre, principalmente, pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e suas ações sociais.

Considerado o breve esclarecimento acerca do sujeito aqui em questão, outro fator também conveniente neste texto é a formação. Marcelo García (1999) resgata diferentes contribuições acerca do conceito desta palavra para apresentar uma estrutura conceitual da formação de professores. O autor sintetiza que formação não é o mesmo que ensino, treino ou educação; é um processo amplo que perpassa por questões pessoais de desenvolvimento humano; e está diretamente associado à disposição e capacidade do indivíduo em aprender. A partir de Floden e Buchmann (1990, p. 45), Marcelo García (1999, p. 23-24) acrescenta que:

[...] para se dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio. Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem) [...]. (FLODEN, BUCHMANN, 1990, p. 45 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 23-24).

O autor considera que a formação de professores é: área de conhecimento, investigação, propostas teóricas e práticas; contempla as formações inicial, continuada e o exercício docente; é um processo individual e coletivo; e está relacionado às experiências de aprendizagem que promovem reflexão e ação para com o ensino, escola, alunos, currículo, qualidade da educação etc. Nessa perspectiva, são elencados os seguintes princípios:

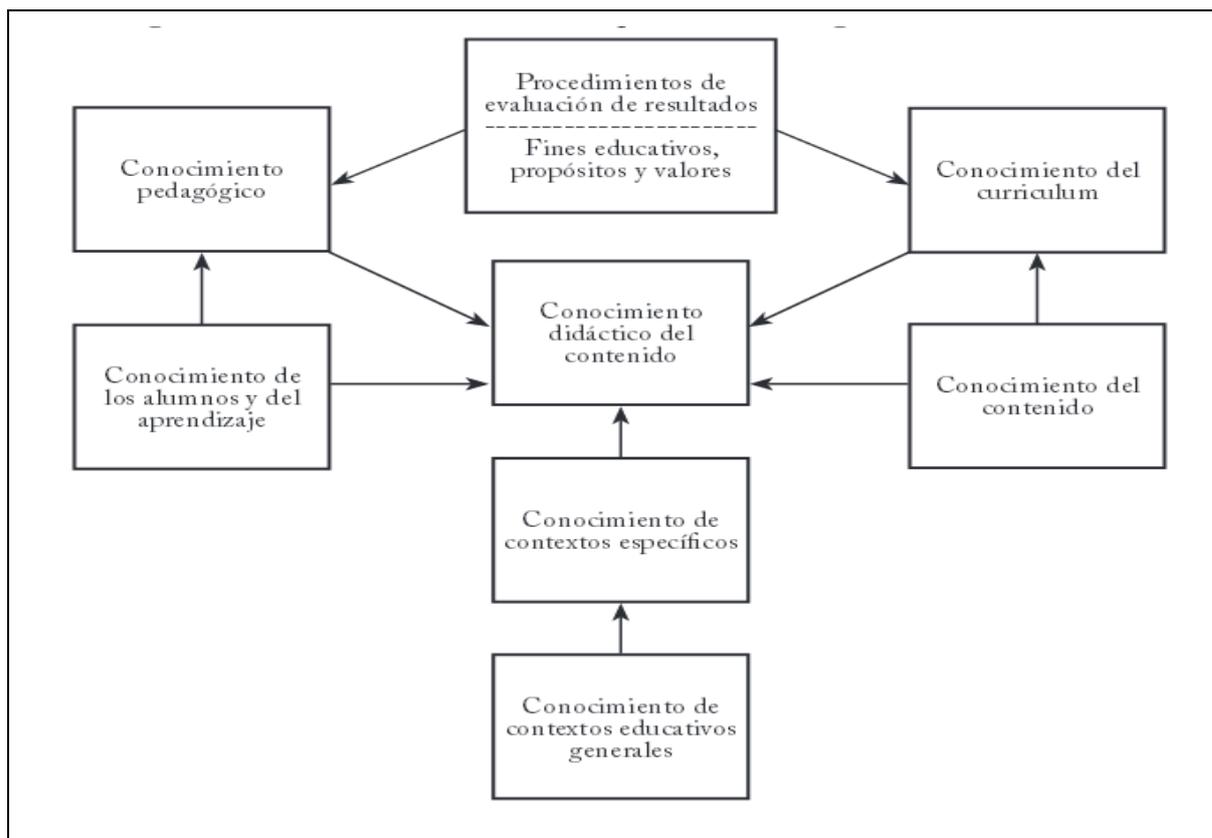
- Formação de professores como processo contínuo.
- Integração entre formação de professores e processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
- Associação com o desenvolvimento organizacional da escola.

- Integração aos conteúdos (acadêmicos e disciplinares) e à formação pedagógica dos professores.
- Relação teoria-prática.
- Inter-relação entre a formação e exercício profissional.
- Princípio da subjetividade e da contextualização.

Assim sendo, a formação de professores deve orientar-se pela inter-relação de fatores teóricos, técnicos, éticos, políticos, de experiência e identidade docente. O desenvolvimento profissional do professor é fator de interferência nas práticas de ensino, no rendimento dos alunos e nas crenças e atitudes dos professores. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) elenca os seguintes conhecimentos como necessários ao trabalho docente:

- Psicopedagógico: princípios gerais de como se ensina e como se aprende.
- Do conteúdo: o que se ensina (perspectiva e paradigmas de investigação).
- Didático: mescla de técnica, reflexão, conteúdo e métodos.
- Do contexto: quem são os alunos, estão inseridos em qual realidade e qual é a relação estabelecida entre ambos?

Embora Marcelo (2013) reconheça a importância de conhecer com profundidade o conteúdo a ensinar, isso não indica que os outros conhecimentos mereçam menos atenção, pois ambos são igualmente importantes e a relação entre eles reflete na qualidade do como se ensina. Tal relação é esquematizada por Morine-Dershimer y Todd (2003, p. 22) apud Marcelo (2013, p. 32) conforme esquema a seguir:



**Quadro 3** – Conhecimentos dos professores.

**Fonte:** Morine-Dershimer y Todd (2003, p. 22) apud Marcelo (2013, p. 32).

Por meio deste esquema, Marcelo (2013) demonstra que a docência carece de conhecimentos diversos e inter-relacionados. Os três aspectos que sustentam a base do esquema são:

- Conhecimento pedagógico geral que permeia os princípios do ensino, da aprendizagem e de gestão do processo educativo.
- Conhecimento do conteúdo, cuja adequação e profundidade influenciam na metodologia de ensino.
- Conhecimento didático do conteúdo, vinculado à maneira como os professores vão mediar o processo de aprendizagem dos alunos.

Tardif (2011) denomina de saberes o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes que dão origem ao exercício do trabalho docente. São eles: pessoais, da formação escolar, da formação para a docência, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes oriundos da experiência na profissão. A formação acadêmica é uma fase importante, porém não é a primeira e nem a única fonte de desenvolvimento profissional docente. O autor argumenta que estes saberes equivalem a conhecimentos teóricos e práticos,

construídos individual e coletivamente, desde a vida cotidiana até o exercício prático-reflexivo em sala de aula. Esses conhecimentos são incorporados à vida do professor na medida em que, ao estabelecer relações com a trajetória formativa docente, os saberes são materializados na prática educativa, possibilitando ao professor condições para agir como tal.

No quadro abaixo, Tardif (2011) elenca os saberes docentes, suas fontes de aquisição e seus modos de integração. O quadro mostra a perspectiva do saber docente. São estes saberes que orientam a ação docente:

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Quadro 4** – Saberes docentes, suas fontes e modos de integração.

**Fonte:** Tardif (2011, p. 23).

A partir deste quadro, Tardif (2011) desenvolve uma reflexão que evidencia a multiplicidade de saberes que orientam a ação docente. Segundo o autor, não é possível estabelecer uma unidade teórica acerca destes saberes, pois, apesar de contemplarem aspectos considerados regulares, também abrangem peculiaridades da história de vida dos professores que se constrói em diferentes momentos e lugares. A trajetória profissional docente começa pela imersão em seu local de trabalho, muito antes de começarem a atuar, no papel de aluno. Este caminho se estende até a construção de sua carreira que se dá na relação com os sujeitos,

processos e fenômenos institucionalizados. Diante de tamanha complexidade, Tardif (2011) destaca a impossibilidade de pensar a relação entre os saberes e o trabalho docente sob a perspectiva da racionalidade técnica, afinal o contexto de atuação docente é eminentemente instável. Os saberes não antecedem a prática, mas são construídos por meio dela.

Para Shulman (2005) o ensino começa quando o professor compreende o que se deve aprender e como ensinar. O objetivo central do ensino é que os alunos aprendam a resolver problemas, pensar crítica e criativamente, bem como, princípios, normas e procedimentos. Com destaque ao conhecimento pedagógico do conteúdo, são elencadas as seguintes categorias básicas de conhecimento para a atividade de ensino:

- Conhecimento do conteúdo: domínio da matéria a ser ensinada;
- Conhecimento pedagógico geral: como se aprende e ensina.
- Conhecimento do currículo: programa de ensino.
- Conhecimento didático do conteúdo: adequação metodológica ao conteúdo ensinado.
- Conhecimento dos alunos e suas características: sujeitos e sua realidade.
- Conhecimento dos contextos educativos: dinâmica de organização dos espaços educativos.
- Conhecimento dos objetivos educacionais: fundamentos e finalidades do ensino e da aprendizagem.

O autor aponta quatro principais fontes de conhecimentos básicos para o ensino: formação acadêmica, estruturas e materiais didáticos, literatura especializada, prática profissional. Para ele os processos de raciocínio e ação pedagógicos, assim como os métodos e estratégias de ensino, devem almejar objetivos concretos fundados em princípios éticos, empíricos, teóricos e práticos. Para tanto, a docência deve ser um ato de compreensão, raciocínio, transformação e reflexão que perpassa os momentos de planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o autor destaca os seguintes aspectos do raciocínio pedagógico:

- Compreensão crítica acerca do que vai ensinar.
- Transformação do conteúdo de maneira adequada aos alunos (preparação, representação, seleção e adaptação).
- Ensinar com metodologias adequadas, flexíveis e diversificadas.
- Avaliar os alunos e a si durante e após o processo.

- Refletir criticamente sobre processos e produtos a fim de justificar permanências ou mudanças.
- Consolidar e adquirir novas compreensões acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Shulman (2005) defende que os processos de formação de professores devem passar por uma reforma que privilegie aspectos como, compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. As reformas são defendidas com vistas à melhoria do ensino como atividade profissional e partem da necessidade de questionar e melhorar aqueles que são considerados fatores básicos para a profissão docente: conhecimentos, destrezas, compreensão e tecnologia, ética e disposição, responsabilidade coletiva. Tais apontamentos são justificados em pesquisas que o autor tem realizado e para as quais se baseia nas contribuições de Piaget sobre tipos de percepção. Para o autor os conhecimentos básicos são discutidos e definidos superficialmente pelas políticas educacionais. As iniciativas voltadas para a reforma educativa estão em evidência e devem defender o aumento do nível de profissionalismo dos professores em relação ao que o autor destaca como conhecimentos básicos para a atividade de ensino.

No que se refere, especificamente, ao Brasil, Borges, Aquino e Puentes (2011) apresentam um panorama histórico sobre a formação docente no Brasil, contemplando aspectos políticos e teóricos. A partir desse resgate, Borges, Aquino e Puentes (2011) apontam desafios e perspectivas acerca de um processo de formação docente com qualidade. Na argumentação dos autores a promoção da qualidade perpassa não apenas pelas regulamentações, mas por processos mais abrangentes que contemplem fatores econômicos, curriculares, de valorização docente, conscientização social, entre outros.

As demandas contemporâneas exigem um currículo que privilegie aspectos como, formação de qualidade, compromisso com mudanças sociais, políticas e econômicas, e com a escola que a sociedade precisa. Os professores precisam de conhecimentos que lhes deem condições de lidar com a realidade e diversidade cultural das comunidades escolares das quais farão parte. Nesse sentido, é necessário que a universidade, enquanto representante da formação inicial dos professores, além de avaliar para controlar a qualidade da certificação e aperfeiçoar a formação, mantenha compromisso com a melhora das práticas docentes. Tal contribuição, por parte das universidades, pode se estender para o momento em que o professor já está em exercício. Assim, ressalta-se que a universidade seja co-responsável pela continuidade da formação docente, não deixando essa incumbência somente para o professor.

## 2.4 A perspectiva profissional sobre a docência

Cunha (2004) recorre a Sacristán (1993) para explicar que a palavra profissionalidade marca presença nas atuais discussões sobre formação de professores, pois equivale ao exercício da profissão. Enquanto o termo profissionalização remete aos processos intencionalmente formativos, a profissionalidade é o exercício da docência guiado pelo conjunto de conhecimentos que o professor possui e que está sempre em movimento.

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (CUNHA, 2004).

Nessa vertente, ao discutir a atividade de ensino sob a perspectiva da profissionalização, Fernández Cruz (2006) enfatiza a importância e necessidade de se reconhecer a docência como profissão. Isso se deve ao fato da tamanha complexidade que permeia o ofício docente. Apesar de predominantemente não ser reconhecida como deveria, a atividade do professor desempenha papel relevante na sociedade e deve ser tratada como tal.

O autor recorre a diversos estudiosos da área para falar das exigências que recaem sobre os professores, bem como dos desafios e dificuldades enfrentados por este profissional ao longo de sua formação e exercício. A partir dessa fundamentação, Fernández Cruz (2006) indica alguns aspectos que podem favorecer a profissionalização do trabalho docente, são eles: conceber a educação como instrumento de transformação social, domínio do conteúdo, postura crítica, capacidade de trabalhar em equipe.

Contribuições de diversos estudiosos permitem interpretar o desenvolvimento profissional como processo sistemático, pois perpassa por diferentes fatores, como: valores, identidade, socialização profissional, experiências, formação (inicial e continuada) etc. Nesse sentido, Fernández Cruz (2006) aponta que o desenvolvimento profissional docente se dá a partir das dimensões individuais, coletivas e institucionais. São elencados quatro supostos básicos sobre esse processo: ocorre ao longo da carreira como parte da vida profissional, estabelece relação íntima com o contexto e a coletividade, é possível ser ajustado às trajetórias individuais, tem as experiências pessoais dos docentes como princípio metodológico.

A evolução profissional é constante e deve passar por refinamentos e ajustes sucessivos. Os processos cognitivos e de condicionamento social são levados em consideração. Dreyfus e Dreyfus (1986) apud Fernández Cruz (2006) destacam cinco níveis de evolução: professor em

formação (nível 1), professor principiante (nível 2), professor competente (nível 3), professor habilidoso (nível 4) e professor experto (nível 5).

Segundo Fernández Cruz (2006), tratar a profissão docente sobre essa perspectiva requer envolvimento institucional, coletivo e individual. Para tanto, discussões e práticas devem ser revistas e adequadas desde a formação dos professores até a proposta curricular, reconhecendo-se a relevância política e econômica de tal concepção para a educação.

São destacados três aspectos limitadores da profissionalização docente: necessidade de professores de referência para formar professores, predominância da figura feminina, marginalização, desinstitucionalização e encapsulamento simbólico. De acordo com Esteve (1995) apud Fernández Cruz (2006), tais aspectos evidenciam que os dificultadores perpassam por questões de cunho coletivo, social, político, estrutural e institucional, são eles:

[...] (1) aumento de las exigencias sobre el profesor, (2) inhibición educativa de otros agentes de socialización, (3) desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, (4) ruptura del consenso social sobre la educación, (5) aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia, (6) cambio de expectativas respecto al sistema educativo, (7) modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo, (8) descenso e la valoración social del profesor, (9) cambios en los contenidos curriculares, (10) escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, (11) cambios en las relaciones profesor-alumno, y (12) fragmentación del trabajo del profesor. (ESTEVE, 1995 apud FERNÁNDEZ CRUZ, 2006, p. 48).

Nesse sentido, como fatores chave do desenvolvimento profissional Fernández Cruz (2006) aponta a reflexão como postura coletiva com vistas a estabelecer diálogo entre teoria e prática, a colaboração como novo paradigma da organização escolar e a avaliação como instrumento de controle e promoção da qualidade. As contribuições de Fernández Cruz (2006) mostram que a profissionalização docente é um processo complexo, possível e necessário que requer compromisso e envolvimento individual, coletivo e institucional. Mas vale ressaltar que, considerando a realidade atual, muito tem de se fazer para que esse processo se efetive.

Sobre isso, Gatti (2012b) apresenta uma análise de políticas e práticas de formação docente em nível federal brasileiro. Os fatores sócio-culturais e as políticas curriculares relativas à profissionalização docente são apontados como pontos essenciais para esse contexto. A relação entre teoria e prática, defendida como essencial, não se efetiva na realidade. Dessa forma, a profissionalização é apontada como aspecto merecedor de atenção, principalmente, no que se refere às propostas curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil.

O tradicionalismo presente nas instituições formadoras é um fator que, segundo Gatti (2012b), deve ser rompido. São citadas iniciativas governamentais, tais como: os cursos

oferecidos na modalidade a distância pela UAB, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Formação de Professores para a Zona Rural (Profir), Programa Bolsa Estágio Formação Docente, Bolsa Formação – Escola Pública. A partir das informações apresentadas sobre o cenário da formação docente do Brasil, Gatti (2012b) argumenta que a estrutura curricular e as condições institucionais destes cursos alimentam um cenário preocupante, pois, na prática, privilegiam muito mais a lógica da quantidade do que a da qualidade, seja esta das condições de trabalho docente, da aprendizagem dos alunos, dos processos, das condições em que ocorrem os processos de ensino-aprendizagem e dos currículos dos cursos.

## **2.5 Uma questão de identidade**

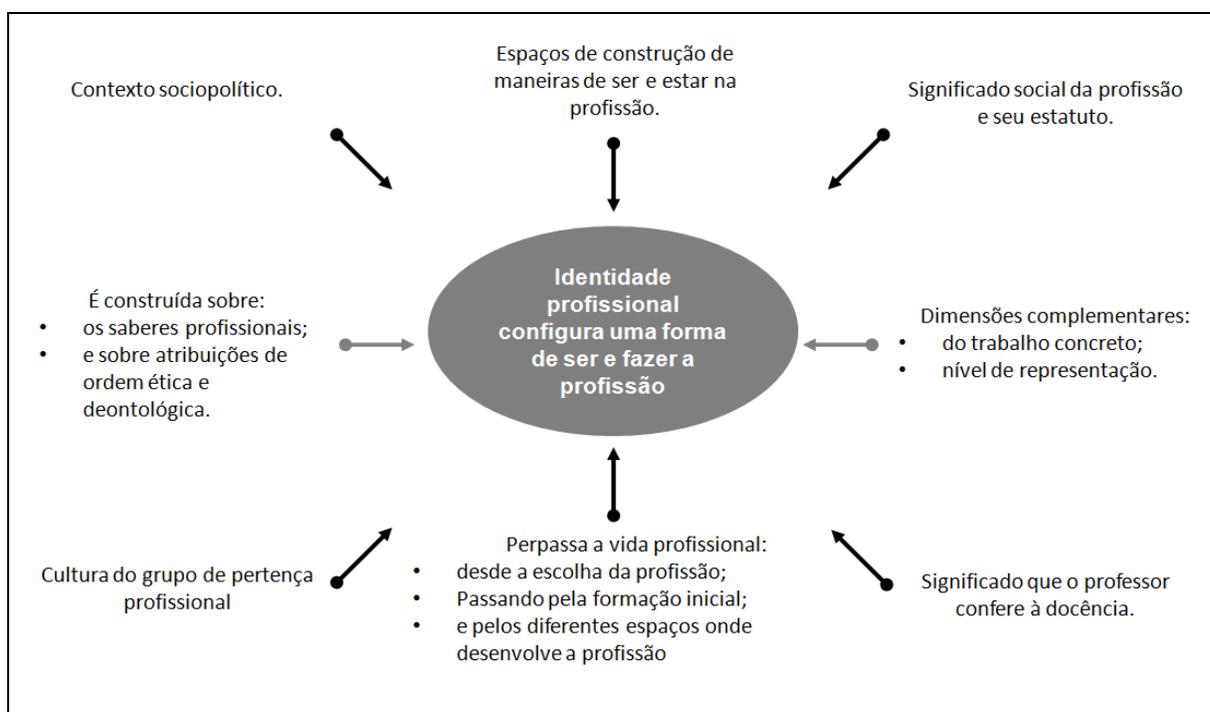
Dentre os fatores que compõem as discussões sobre formação docente a identidade é um aspecto relevante que se faz presente. De maneira geral, a identidade docente refere-se à maneira como o professor se reconhece e é reconhecido pelo grupo do qual participa. Tal reconhecimento é influenciado pela diversidade de fatores presentes em sua trajetória de vida. Em relação a isso, Pimenta (2009, p. 50) destaca que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2009, p. 50).

Sobre esse assunto, Bolívar (2006) apresenta um marco contextual no qual o autor fala das crises da modernidade e da identidade. As contradições existentes entre o micro e o macro (ou a falta de preparo para lidar com elas) chama a atenção para aspectos como individualização e des-institucionalização e novas lógicas de dizer e sentir as identidades. Ao delimitar o conceito de identidade, Bolívar (2006) fala sobre identidade pessoal, identidade profissional e identidade profissional docente.

Dubar (2002) apud Bolívar (2006) argumenta que a identidade não é uma realidade objetiva, mas uma construção discursiva e mental que os sujeitos empregam para expressar um determinado modo de se ver e sentir em relação ao meio em que ocupa. Bolívar (2006) também recorre a Erickson (1975) para defender que a identidade pessoal se refere ao processo de reconhecer como pessoa a partir de significados e prática existentes nas comunidades culturais.

Veiga (2008), baseada em Nóvoa e Moita (2000), apresenta o seguinte esquema:



**Quadro 5** – Identidade profissional do professor.

**Fonte:** Veiga (2008, p. 19) apud Nóvoa e Moita (2000).

A figura acima demonstra que a identidade docente está em permanente construção. Uma construção marcada por aspectos sociais, históricos e culturais. Tal explicação pode ser complementada com a contribuição de Marcelo (2009a) ao dizer que a identidade profissional é a maneira como os professores definem a si e aos outros, uma evolução dependente do individual, do coletivo e das condições espaço-temporais. Anastasiou e Pimenta (2010, p. 115) apontam três elementos na construção da identidade docente:

A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação. (ANASTASIOU, PIMENTA, 2010, p. 115).

Para Anastasiou e Pimenta (2010) a identidade do professor é epistemológica, pois constitui um campo de conhecimentos específicos, representados por quatro grandes conjuntos: conteúdos das diferentes áreas (ciências humanas e naturais, cultura e arte); conteúdos didático-pedagógicos voltados para a prática profissional; conteúdos teóricos mais amplos referentes à prática educacional; e conteúdos relativos à sensibilidade social que reflete sobre o sentido da vida humana. Estas contribuições evidenciam o caráter processual, multifacetado e complexo

da docência enquanto, para as autoras, área profissional e também campo específico de intervenção na prática social.

Diante disso, sob uma perspectiva biográfico-narrativa, a identidade é uma realização discursiva na qual o indivíduo é capaz de atribuir sentido à sua individualidade por meio da autorreferência. O eu e o outro são dimensões presentes na identidade pessoal. Assim, pode ser vista como essência, processo e produto. O olhar do outro e a autoimagem são aspectos que se inter-relacionam e dão origem à existência de um eu para si e um eu para os outros. A partir de Lipiansky et al (1990), Bolívar (2006) elenca cinco características essenciais da identidade social: dinâmica, interativa, multidimensional e estruturada, unidade e continuidade, estratégias identitárias. O autor recorre a diferentes autores para destacar que ela é específica, construção singular e processo relacional. Já em relação à identidade profissional docente, o autor discute que, além de retomar todos os aspectos já mencionados, contempla o conjunto de saberes e competências necessárias para o ensino, aliado à história de vida e trajetória profissional de cada professor.

A construção da identidade profissional docente é um processo dinâmico, contínuo e marcado por rupturas. A formação inicial é apontada como a identidade profissional de base. Por isso deve ser pensada e praticada a fim de evitar crises que não levam ao progresso. Formação permanente e trajetória de vida, uma vez que também participam deste processo, devem ser exploradas a favor do individual e do coletivo e com vistas à realidade na qual o professor atua. Não uma, mas várias identidades que se constroem na interação com o social e com contexto escolar. Portanto essa identidade não pode ser fracionada e reduzida ao ensino de determinado conteúdo.

A partir desse discurso, Bolívar (2006) fala de estratégias e dinâmicas identitárias nas e pelas quais os professores podem construir e gerir suas identidades. As estratégias podem preservar, regressar ou construir uma nova identidade. Para tanto, Pouchain-Avril (1996) apud Bolívar (2006) estabelece quatro dinâmicas em relação ao processo de construção da identidade docente, combinando atitudes, opiniões e posições:

- Promoção de uma identidade coletiva articulada a um enfoque integrado e ativo de formação.
- Preservação de uma identidade disciplinar e individual, que se articula com um enfoque especializado da formação.

- Desenvolvimento de uma identidade ambígua, que combina com o enfoque de formação contínua como enriquecimento pessoal.
- Identidade vem de fora do trabalho, e formação impalatável.

Na abordagem sobre identidade docente, Fernández Cruz (2006) elenca nove temas específicos pelos quais ela se forma: igualdade e continuidade, identificações coletivas, papéis ocupacionais, valores, confirmações, idealizações, características de sensibilização, preferências e passatempos. A identidade docente, mesmo que não aparente, está presente na atividade de ensino, é influenciada pelo contexto cultural e se reconstrói a partir da influência do entorno social, dos conflitos da profissão e do sentimento de satisfação ou insatisfação.

Sobre as culturas profissionais do ensino são mencionados alguns enfoques: estudos macroanalíticos da cultura organizativa, estudos sobre escolas eficazes, estudos sobre liderança e estudos microanalíticos da cultura organizativa. Fernández Cruz (2006), mencionando González (1992), assinala seis dimensões organizativas da cultura profissional docente: estrutural, relacional, axiológica, do ambiente, processual e cultural.

Individual (subjetivo) e coletivo (social) se inter-relacionam na construção da identidade docente e, conforme Bieraín e Lanceros (1996) apud Fernández Cruz (2006), a identidade coletiva pode ser de três formas e origens: legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes; de resistência, representada por quem se opõe a condições de opressão; e de projeto na qual os sujeitos redefinem sua posição social. A identidade profissional é construída, também, em grupos de identificação que podem se constituir dentro e fora do ambiente educativo.

Neste sentido, Marcelo (2009a) demonstra que o tornar-se professor é um processo que tem início, mas não tem fim. O começo desta trajetória se dá nas experiências de vida que dão origem aos seus valores pessoais que fundamentam as visões e ações que o sujeito tem no e do mundo; passa pelas suas experiências enquanto discente que observa e toma como exemplo as boas e/ou más práticas de seus professores; continua de maneira mais direcionada ao longo das formações inicial e continuada na área da docência; e re/configura-se a partir da maneira como ele se define e aos outros, socializa-se com a profissão, coloca seus saberes em prática e constrói suas experiências. Ou seja, tornar-se professor é colocar em prática a sua profissionalidade em parceria com a sua identidade pessoal.

## 2.6 Desenvolvimento profissional docente: a moral da história

Como percebe-se pelos teóricos já citados ao longo do texto, falar de desenvolvimento profissional docente é tarefa complexa e necessária. Tal afirmação também pode ser compreendida e justificada por meio da citação de Marcelo (2009b, p.7) na qual o autor sintetiza a essência do termo:

É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009b, p. 7).

Nota-se nesta citação certa objetividade e profundidade que aponta o desenvolvimento profissional como processo constituído a partir de diferentes fatores. Ou seja, um todo composto por inúmeras partes que se complementam, inter-relacionam e caminham juntas. Esse todo, segundo Marcelo (2009b), direciona a maneira como os professores aprendem a ensinar e, conseqüentemente, interfere na qualidade da aprendizagem dos alunos. O autor aponta as seguintes características para o desenvolvimento:

- Aprendizagem ativa em situações concretas.
- Requer tempo e relação com conhecimentos prévios e com a cultura do seu espaço de atuação.
- Estabelece relação com os processos de reforma da escola.
- Construção permanente e indissociável de teoria e prática.
- Processo individual e colaborativo.
- Não há modelo pré-estabelecido, pois este se dá a partir da realidade educacional à qual o professor pertence.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009b, p. 13-15) apoia-se em alguns referenciais que atribuem ao bom professor o papel de “perito adaptativo” que equivale ao docente com experiência mínima de cinco anos, e capaz de exercer sua profissão de maneira inovadora e eficiente ao mesmo tempo. Inovação e eficiência são características que emergem da junção entre as experiências da vida cotidiana, da educação básica e da formação acadêmica. Sendo assim, o conteúdo que medeia esse desenvolvimento vem dos estudos universitários, das experiências na atividade docente e da investigação de sua prática profissional.

Marcelo Garcia (1999) sintetiza seis modelos de desenvolvimento profissional: autoformação (iniciativas individuais); reflexão, apoio profissional e supervisão

(metacognição, diálogo profissional e supervisão clínica); desenvolvimento curricular (desenho, adaptação ou inovação do programa); formação centrada na escola (programas formativos centrados nas necessidades da escola); cursos de formação continuada; e investigação (pesquisa sobre a própria prática). Para cada um destes modelos, o autor aponta três tipos de orientação:

- Tecnológica, acadêmica: os processos se constituem por uma dinâmica na qual prevalece a intervenção externa.
- Prática interpretativa, cultural: os professores inserem-se como atores e autores.
- Social reconstrucionista, crítica: reflexão-ação colaborativa entre pais, alunos, professores e comunidade escolar.

Outro aspecto relevante no que tange o desenvolvimento profissional docente é a concepção que se tem em relação à pedagogia. Em suas discussões sobre saberes docentes e formação profissional, Tardif (2011) fala da importância de uma definição para a pedagogia, definição cuja essência esteja no contexto social do qual ela parte. Isso quer dizer que falar de formação educativa e de docência universitária é também falar de tensões, crenças, ideologias, necessidades, valores e de tempo, espaço e grupo social específicos. Diante disso, o autor destaca quatro tarefas que cabem ao professor universitário:

1. Atuar em colaboração com os professores que estão nas escolas e nas salas de aula a fim de se tornarem copesquisadores e colaboradores das pesquisas sobre os saberes demandados pela sua profissão.
2. Introduzir dispositivos de formação, ação e pesquisa condizentes com as necessidades e com o contexto para o qual são apresentados.
3. Valorizar uma formação inicial pautada, também, no campo de atuação e não apenas na lógica disciplinar.
4. Pesquisar e refletir criticamente sobre suas próprias práticas de ensino.

Segundo Tardif (2011, p. 117) a pedagogia é uma tecnologia imaterial, pois “... corresponde a uma atividade instrumental, isto é, a uma atividade que se exerce sobre um objeto ou situação no intuito de transformá-los tendo em vista um resultado qualquer.”, sua dimensão instrumental é o ensino e seus objetivos educacionais têm foco na instrução e na socialização dos educandos; vincula-se ao tempo, espaço, cultura, sociedade, valores, crenças, ideologias e interesses. Assim sendo, a pedagogia, não é uma mera tarefa técnica, mas uma prática profissional autônoma, ética e frequentemente confrontada com problemas para os quais não

há receitas. De acordo com Tardif (2011), a pedagogia deve ser construída pelos e para os sujeitos que fazem a educação, por meio da constante postura investigativa diante das teorias e práticas que constituem este contexto. Ou seja, a teoria e a prática pedagógica se constroem mutuamente a partir do contato direto com a realidade educativa colocando-se em prática a ação-reflexão-ação.

Nessa perspectiva, Gauthier e Tardif (2010, p. 481-186) defendem que, na pedagogia do futuro, o docente deve ser reconhecido como “profissional da intervenção pedagógica”, ou seja, o profissional capaz de relacionar e colocar em prática a situação educativa, os saberes docentes e o julgamento. O primeiro aspecto refere-se ao contexto real de ensino, composto por sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente, conteúdos, estruturas e situações complexas. Sobre os saberes, os autores destacam os seguintes: saber disciplinar, saber curricular, saber da experiência, saber da ação pedagógica, saber da cultura profissional, saber da cultura geral, saber da tradição pedagógica. Já o julgamento do pedagogo, equivale à capacidade de mobilizar os diferentes saberes, de maneira articulada, para analisar e resolver situações complexas com segurança e esclarecimento, reflexão e ação praticadas de maneira interligada.

Ainda com relação aos conceitos como fatores necessários à prática docente, Marcelo (2009b, p. 9) esclarece que o “... ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores.”. As experiências que os professores trazem antes mesmo de escolherem a profissão são fonte de aprendizado, bem como a sua formação acadêmica e experiência escolar. Ou seja, os conteúdos do desenvolvimento profissional docente, conforme Marcelo (2009b), advém dos conhecimentos para, na e da prática.

Nesse sentido, para Almeida e Pimenta (2011), a formação de professores deve esforçar-se para inseri-los em um processo no qual os diferentes saberes sejam explorados e aplicados a favor da ética e da responsabilidade social. Diante da complexidade e importância do desenvolvimento profissional docente, Fernández Cruz (2006) fala da necessidade de estabelecer e estudar modelos de desenvolvimento profissional, mas reconhece que não é uma ação fácil, e enumera seis possibilidades:

- Autônomo: refere-se a iniciativas individuais.
- Baseado em itinerários formativos: visa atender às necessidades percebidas pelos docentes.
- Cooperativo: há destaque para a coletividade e o diálogo deliberativo.

- Baseado da reflexão: enfatiza-se a interpretação e resolução de problemas.
- Baseado na melhora escolar: preparação individual e coletiva para dar respostas contextualizadas às necessidades reais do contexto educativo.
- Baseado na indagação: indagação como atividade formativa.

De acordo com Fernández Cruz (2006) o desenvolvimento profissional docente, enquanto conhecimento profissional, contempla o condicionamento social do conhecimento docente, o conhecimento profissional da formação e/ou da experiência, a natureza prática do conhecimento docente e os tipos de conhecimento. Para o autor, o conhecimento docente possui caráter formal, assim como, antecipa, orienta e facilita a objetivação da ação educativa.

Em relação ao condicionamento social do conhecimento docente, destacam-se a intenção, linguagem educativa, características e condições específicas da função, a necessidade de compartilhar conhecimentos sobre o ensino, atitude cognitiva, orientação e gênese do novo conhecimento docente e critérios de objetivação da experiência. Sobre o conhecimento profissional da formação e/ou da experiência, Fernández Cruz (2006) evidencia o diálogo necessário entre a formação teórica e o saber da experiência. Para ele as teorias que sustentam a formação docente devem ser re/construídas em relação aos problemas e à realidade que permeia o contexto de atuação do professor. A natureza prática do conhecimento é discutida pelo autor como fator também importante, pois equivale ao saber construído a partir das especificidades dos momentos e das condições nas quais a ação docente se desenvolve, assim como das relações estabelecidas com elas.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2011, p. 102).

Diante do exposto, pode-se considerar que a formação de professores é um assunto relevante e multifacetado. Requer atenção a aspectos individuais, coletivos e institucionais que estão presentes dentro e fora do contexto profissional. O professor leva a sua história de vida, seus valores, crenças, medos e desejos para o exercício de sua profissão, da mesma maneira que a leva para a sua vida pessoal. A realidade dos processos de formação de professores tem mostrado que essa constatação, muitas vezes, não é levada em conta, o que pode ser uma das causas de muitas crises. Em uma perspectiva filosófica, é possível entender que nos momentos de crise é que os sujeitos constroem suas identidades. As crises não são ruins, mas necessárias,

desde que bem administradas a favor daquilo que se é e se pretende ser para si, para com os outros e com o meio em que ocupa.

As contribuições apresentadas pelos profissionais e pesquisadores da área evidenciam a necessidade de iniciativas que invistam neste processo como meio favorável ao trabalho docente e, conseqüentemente, à qualidade da educação. Profissionais da educação devem buscar meios de se engajarem em situações formativas nas quais possam socializar suas dificuldades, realidades, repertórios e experiências em prol da ampliação e do aprimoramento de suas práticas e concepções de modo a exercitar o seu ofício de maneira efetiva.

Conforme já foi ressaltado, a docência é uma profissão complexa que deve ser constantemente aprimorada e exercida de maneira consciente e condizente com o contexto no qual ela se apresenta. Assim sendo, para que ela cumpra o seu compromisso social, político, ético e estético é essencial que os processos formativos deste profissional levem em conta os fatores que lhe constituem enquanto sujeito que se desenvolve para, na e pela docência. Tratar a formação de professores sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente é assumir a postura sistêmica que a temática exige. Postura esta compreendida, à luz de autores como Capra (2005), Moraes (2011) e Morin (2011, 2012), como o conjunto de inter-relações estabelecidas entre os diferentes fatores que constituem a vida humana (biológico, cognitivo, social, espiritual).

E se toda essa discussão for levada para o contexto da EaD? Considerados os objetivos deste estudo, tal discussão se faz necessária e os esforços para o cumprimento desta tarefa serão apresentados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS ESPECIFICIDADES

O objetivo deste capítulo é discutir algumas especificidades da EaD enquanto cenário pertencente às novas demandas que permeiam a docência universitária na contemporaneidade. Para tanto, serão apresentadas informações relativas ao histórico, legislação, influência das TDIC e a relação destes fatores com o trabalho do professor e dos processos de ensino-aprendizagem inovadores. Documentos legais e contribuições de especialistas no assunto apontam que essa modalidade educacional tem muito a contribuir com a educação, mas é preciso atenção diante de algumas armadilhas explícitas e implícitas neste contexto.

#### **3.1 Um pouco de história e legislação sobre a EaD: possíveis razões de ser como é**

Em algumas discussões sobre a EaD ainda é possível observar crenças que a concebem como uma novidade. Retomar a sua história no mundo e no Brasil é uma maneira de constatar que ela já existe há tempos e de compreender a sua identidade. Nos dias de hoje, as especificidades da EaD acompanham as características da sociedade contemporânea. Em outras épocas as suas peculiaridades correspondiam ao respectivo momento histórico.

De acordo com Nunes (2009), em nível mundial e que se tem notícia, a história da EaD começa em 1728 com aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, na Gazette de Boston, nos Estados Unidos da América (EUA). Em 1840, Isaac Pitman, na Grã-Bretanha, ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Daí em diante, as iniciativas se alastraram por diferentes países, contemplando desde cursos preparatórios para concursos públicos e capacitação profissional até chegar, na década de 1960, na educação secundária e superior. No que se refere à educação superior, a referência de destaque, conforme Nunes (2009), é a Open University, da Inglaterra, que foi criada em 1969 e começou a oferecer cursos em 1971.

Em relação ao Brasil, conforme relata Alves (2009), os registros mostram que essa modalidade educacional também começa pela oferta de cursos profissionalizantes realizados por correspondência e anunciados em jornais que circularam por volta do ano de 1900. As experiências perduram e se ampliam com o uso do rádio, em 1923 com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, enquanto iniciativa privada com foco na educação popular. O Instituto Monitor

(1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) representaram e representam significativa contribuição com a oferta de cursos profissionalizantes.

A televisão passa a ser utilizada entre as décadas de 1960 e 1960, com destaque aos telecursos da Fundação Roberto Marinho, TV Cultura, Canal Futura, TV Escola, iniciativas ainda existentes. Atualmente, no Brasil, além da TV educativa, a EaD se difunde com o uso do computador e da internet, possui legislação e se constitui a partir de uma dinâmica similar à da Open University do Reino Unido.

A EaD tem crescido expressivamente e a origem deste crescimento passa por aspectos como, projetos de expansão da educação superior, aumento do uso do computador e da internet nos mais diferentes contextos, e por fatores legais. Sobre este último convém começar pelo art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, regulamentado pelo Decreto 5.622/2005, e que fala do incentivo do poder público em relação à EaD. De acordo com o portal da UAB e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a essência deste decreto é assim destacada:

- Caracteriza a educação à distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares;
- Prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais e os níveis e modalidades educacionais em que poderá ser ofertada;
- Estabelece regras de avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas e certificados, sendo que estes terão validade nacional;
- Confere ao MEC a competência de organizar a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância;
- Apresenta instruções para oferta de cursos e programas na modalidade à distância na educação básica, ensino superior e pós-graduação. (UAB/CAPES, 2014).

Conforme este Decreto, as peculiaridades giram em torno da mediação didático-pedagógica apoiada pelas TDIC e que permitem a diversificação de tempo e espaço para professores e alunos. As avaliações presenciais são obrigatórias e devem prevalecer sobre outras atividades avaliativas. A EaD pode ser ofertada nos níveis da educação básica, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, profissional e superior, respeitados os respectivos termos. Após esta legalização, cria-se a UAB.

A UAB não é uma universidade específica, mas um sistema de integração de universidades públicas habilitadas a oferecer cursos na modalidade a distância. Fala-se do

incentivo à parceria entre União, Estados e Municípios e intitula-se aberto, mas menciona algumas prioridades. O Decreto 5.800/2006 apresenta informações sobre a organização do Sistema UAB. De acordo com este documento, são objetivos da UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (UAB/CAPES, 2014).

Percebe-se especial atenção à educação superior, à formação docente e a associação de ambas em favor de iniciativas voltadas para a educação básica. Assim, é possível interpretar que a EaD tem sido vista e utilizada pelo poder público, especialmente, como meio de minimizar a falta de professores capacitados e que é um dos problemas históricos da área em questão. Sem desconsiderar os pontos positivos da iniciativa, é válido refletir sobre a qualidade (presente ou ausente) nestes processos, visto que, além do que fazer, o como e em quais condições se faz também são importantes.

Conforme os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, elaborados no ano de 2007 pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED)<sup>4</sup>, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), um curso a distância pode ser adequado às especificidade da instituição, mas o seu PPP deve contemplar: concepção de educação e currículo no processo de ensino-aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Especificamente quanto ao corpo docente, os Referenciais (2007, p. 18) sinalizam: “a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e

---

<sup>4</sup> Essa secretaria foi criada em 27 de maio de 1996 e extinta em janeiro de 2011. As atribuições foram repassadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Mais informações em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=356](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356).

experiência na área de ensino e em educação a distância; b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;”.

Professores e tutores a distância, são apontados por este documento como sujeitos de expressiva importância na EaD. As responsabilidades atribuídas a estes profissionais demonstram que, de forma geral, ambos devem estabelecer relação direta com o processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser observado quando são mencionados os papéis destes profissionais diante do conteúdo, alunos, metodologias etc.

A Resolução CD/FNDE nº. 26, de 5 de junho de 2009, determina a dinâmica de pagamento das bolsas aos profissionais que participam da preparação e execução dos programas de formação vinculados à UAB. É, também, um documento que contribui com a reflexão acerca das condições de trabalho sob as quais estão expostas os profissionais da EaD. Conforme este documento, cabe à CAPES/MEC “e) fornecer ao FNDE/MEC as metas anuais do Sistema UAB e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;” (2009, p.4). Isso demonstra que os processos formativos vinculados à UAB estão diretamente relacionados com metas de custo e de tempo. Assim, a vigência da bolsa depende do tempo de duração do curso e, de acordo com o documento, esse prazo não pode ultrapassar quatro anos. Eis a pergunta: o que ocorre quando, tal como na educação presencial, algum aluno não consegue concluir o curso dentro do prazo regular?

Ainda conforme esta Resolução, dentre as competências atribuídas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), está a elaboração, em parceria com a CAPES, das normas relativas ao pagamento das bolsas do Sistema UAB. Este pagamento é mensal e os valores<sup>5</sup> são:

- Coordenador/Coordenador adjunto da UAB: R\$ 1.500,00 para quem comprove experiência mínima de três anos no magistério superior, ou R\$ 1.100,00 para quem comprove experiência mínima de um ano no magistério superior ou esteja vinculado a programa de pós-graduação *stricto-sensu*.
- Coordenador de curso nas IES: R\$ 1.400,00 para quem comprove experiência mínima de três anos no magistério superior, ou R\$ 1.100,00 para quem

---

<sup>5</sup> Os valores aqui apresentados contemplam a alteração realizada pela Resolução nº. 8, de 30 de abril de 2010.

comprove experiência mínima de um ano no magistério superior ou esteja vinculado a programa de pós-graduação *stricto-sensu*.

- Coordenador de tutoria nas IES: R\$ 1.300,00 para quem comprove experiência mínima de três anos no magistério superior, ou R\$ 1.100,00 para quem comprove experiência mínima de um ano no magistério superior ou esteja vinculado a programa de pós-graduação *stricto-sensu*.
- Professor-pesquisador conteudista<sup>6</sup>: R\$ 1.300,00 para quem comprove experiência mínima de três anos no magistério superior, ou R\$ 1.100,00 para quem comprove experiência mínima de um ano no magistério superior ou esteja vinculado a programa de pós-graduação *stricto-sensu*.
- Tutor: R\$ 765,00.
- Coordenador de polo: R\$ 900,00 para quem comprove experiência mínima de três anos no magistério na educação básica ou superior.

Com relação a estas informações, principalmente no que se refere aos docentes e, em especial aos tutores a distância, Lima e Oliveira (2013, p. 9) ressaltam que “O pagamento de valores tão baixos para aqueles que irão compartilhar/assumir a docência na educação a distância contribui sobremaneira para alargar a precarização do trabalho docente nessa modalidade.”.

Outro documento também considerado relevante em relação à EaD é a Portaria nº. 4.059/2004. Por meio desta os cursos presenciais são autorizados a oferecer vinte por cento de suas disciplinas regulares na modalidade semi-presencial. Dentre outros aspectos, este documento potencializa o crescimento do uso das TDIC como recursos mediadores nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a necessidade do seu conhecimento por parte dos profissionais da educação.

Ao tratar da expansão da EaD, Mill (2012) relembra o histórico de críticas pelas quais a EaD passou e fala das mudanças significativamente positivas que marcam o cenário atual dessa modalidade educacional no Brasil, como, por exemplo os dados do Censo da Educação Superior<sup>7</sup> que mostram a evolução do número de vagas oferecidas e matrículas efetivadas na EaD, do ano de 2002 a 2007.

---

<sup>6</sup> Tópico incluído pela Resolução nº. 8, de 30 de abril de 2010.

<sup>7</sup> Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) / Ministério da Educação (MEC) – 2009.

Este progresso, segundo o autor, tem origem em aspectos como, minimização de desconhecimento, resistência e preconceito em relação à EaD; participação das IES públicas por meio de pesquisas realizadas por profissionais que contribuem com o amadurecimento das críticas em relação a melhores práticas; crescimento da demanda no ensino superior; o desenvolvimento das TDIC que favoreceram processos avaliativos e de interatividade; políticas públicas e legislação; a criação da UAB enquanto sistema que, por meio da união entre instituições públicas, contribui para o acesso à Educação Superior, por pessoas que vivem em regiões desfavorecidas pela oferta de cursos que atendam aos seus interesses e necessidades.

Este crescimento é comprovado pelos números registrados no Censo da Educação Superior, entre 2011 e 2012 e apresentados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>8</sup>. De acordo com a pesquisa, neste período, o número de matrículas na Educação Superior ultrapassou os sete milhões no ano de 2012, sendo que na EaD o número de matrículas supera o da educação presencial. Segundo a Assessoria de Comunicação Social do Inep:

Entre 2011 e 2012, as matrículas avançaram 12,2% nos cursos a distância e 3,1% nos presenciais. Com esse crescimento, a modalidade a distância já representa mais de 15% do total de matrículas em graduação.

Dos estudantes que optaram pela modalidade a distância, 72% estão matriculados em universidades. Os centros universitários detêm 23%.

A maioria dos matriculados no ensino superior a distância (40,4%) cursa licenciatura. Os que optaram por bacharelados são 32,3% e por tecnólogos, 27,3%. (BRASIL, INEP, 2013).

Diante disso, fica evidente que a EaD conquista cada vez mais espaço. Essa realidade reforça a necessidade de atenção para com o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, com os processos de ensino-aprendizagem que, presencial ou a distância, determinam a qualidade da educação. Esta sim deve ser a principal preocupação dos autores e atores deste contexto. Tempo e esforços são perdidos na busca de diferenciar uma modalidade de outra, enquanto o essencial é lutar pela qualidade dos processos, relações, políticas públicas, condições de trabalho e demais fatores que interferem direta e indiretamente na vida dos sujeitos participantes deste cenário.

---

<sup>8</sup> Mais informações sobre esta pesquisa podem ser encontradas no site do INEP. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculadas-no-ano-passado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculadas-no-ano-passado)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

### 3.2 Docência na EaD: peculiaridades e armadilhas

As discussões sobre docência universitária não são incidentes apenas nos espaços físicos das universidades, são também na EaD que é uma modalidade educacional que tem alcançado cada vez mais público e espaço. Eis uma realidade que atesta o caráter social e histórico da educação e que não pode ser ignorado pelas práticas e concepções dos docentes universitários. Neste contexto é plausível que as discussões sobre docência universitária contemplem este cenário, visto que o docente é sujeito de destaque no processo de ensino-aprendizagem, consideradas a necessidade de sua presença, seja na educação presencial ou a distância.

Apesar dos avanços teóricos e práticos no campo da EaD, ainda é possível observar alguns mitos, como a possível substituição do professor pelas modernidades tecnológicas, ou que a EaD não passe de uma reprodução da educação presencial em tempos e espaços não convencionais. A EaD vai além destes aspectos. A aparente flexibilidade de tempo e espaço é apenas uma das diversas características que atribuem a essa modalidade uma essência complexa, mas capaz de promover educação de qualidade, desde que tratada à altura de suas propriedades. Em torno dessa perspectiva, faz-se oportuno refletir sobre o que os pesquisadores da área têm apontado, enquanto contribuições teórico-práticas, para o trabalho docente na EaD.

Silva (2010b) observa que o crescimento dessa modalidade educacional não é acompanhado pela formação dos docentes que nela atuam. Para o autor, muitos dos professores da EaD, nem sequer passam pela inclusão digital, muito menos recebem formação adequada às especificidades da modalidade e acabam por reproduzir práticas obsoletas até mesmo na educação presencial. Esta formação pode ocorrer por meio da formação inicial e/ou continuada nas quais as especificidades da EaD constituam tema de discussão, bem como realidade vivenciada.

Kenski (2013, p.120) defende que as instituições devem preparar seus professores “... para trabalharem com a educação a distância e, mais ainda, conseguir que eles possam atuar coletivamente, integrados em equipes com os demais profissionais, viabilizando, assim, o oferecimento bem-sucedido das atividades nos espaços virtuais.”. Ou seja, a formação adequada deve começar pela imersão do professor na modalidade, uma formação pela e para a EaD e que possibilite compreender e atuar nas especificidades de tempo, espaço, planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem a distância.

Para Mill, Ribeiro e Oliveira (2010b) a educação presencial e a distância possuem fatores em comum, mas não se pode ignorar as peculiaridades que cada uma possui e,

principalmente, tentar reproduzir uma em outra. Devido a intensa presença das TDIC na EaD, esta modalidade requer dos sujeitos envolvidos características como: iniciativa, autoria, interação, colaboração, uso direcionado do computador e da internet, entre outras. Outra especificidade apontada por estes autores o conceito de polidocência, explicada como constituição de:

[...] uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL, OLIVEIRA e RIBEIRO, 2010b, p. 16).

Isso quer dizer que as etapas de planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na EaD são partilhadas por professores, tutores e equipe de apoio técnico e pedagógico. O autor chama de divisão e delegação de trabalho, na qual seus atores e autores desfrutam de suas devidas prerrogativas. Fala-se de uma fragmentação necessária para os moldes em que a EaD ocorre atualmente sem desvincular-se da perspectiva de interdependência das atividades que constituem o trabalho pedagógico.

Além disso, Mill (2010) também apresenta como características da docência na EaD a autoformação e o planejamento minucioso que não permite imprevisto. Como sujeitos de destaque da polidocência são citados o professor-autor, como responsável pela elaboração do material didático, podendo ser também professor-formador que coordena o desenvolvimento da disciplina; e o tutor virtual (ou tutor a distância ou professor-tutor) que gerencia as atividades discentes e, por isso, podem ser considerados como profissionais essenciais para a qualidade do processo.

No portal da UAB são elencadas as atribuições dos professores e dos tutores. O professor é intitulado como “professor pesquisador”. E para ele são listadas as seguintes funções:

- Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;

- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino;
- Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado. (UAB/CAPES, 2013).

Em relação aos tutores, há os presenciais e os virtuais. O primeiro, comumente, dedica-se a apoiar os alunos em questões de caráter operacional quando os mesmos se direcionam aos polos de apoio presencial para realizarem seus estudos. Já ao segundo, cabe a incumbência de, conforme Mill (2010), administrar as atividades discentes, ou seja, a grosso modo, interagir, acompanhar, esclarecer dúvidas e corrigir atividades. Por isso, o tutor a distância ocupa lugar de destaque nas discussões sobre docência na EaD, o que se justifica no fato de ser o tutor quem auxilia os alunos ao longo de todo o curso. Ele é quem, com o apoio das TDIC, medeia a relação dos alunos com o conhecimento e das tecnologias com os professores. De acordo com o portal da UAB, são atribuições do tutor:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;

- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (UAB/CAPES, 2013).

Dentre as diversas exigências que recaem sobre esse profissional, Oliveira e Santos (2013) destacam: ensinar o aluno a aprender a aprender, domínio de conteúdo, visão sociointeracionista, versatilidade de práticas e recursos pedagógicos, postura de pesquisador, comprometimento e responsabilidade, entre outros. Oliveira e Santos (2013, p. 222) defendem que “Uma ação tutorial ‘competente’ e cooperativa poderá minimizar um dos maiores riscos dos cursos ministrados a distância: o da evasão dos alunos, fator preocupante e que leva ao esvaziamento de projetos extremamente ricos e interessantes em EAD.”.

O tutor a distância é essencial para a EaD, mas exerce seu trabalho em situações preocupantes. Dentre outras condições, é mantido por contrato temporário e remuneração em forma de bolsa, às vezes acompanha disciplinas específicas relacionadas à sua formação (tutor especialista), outras vezes acompanha um curso todo (tutor generalista), é sobrecarregado pela quantidade de alunos a acompanhar, funções a realizar e conteúdos a dominar. Para retratar essa realidade há, por exemplo, a pesquisa de Lima e Oliveira (2013) cujos resultados, de acordo com as autoras:

[...] apontam a importância da tutoria na educação a distância e sua aproximação com a docência. Docência essa que tem se configurado como trabalho coletivo, compartilhado. Diante dessa realidade o tutor, em especial, o tutor a distância, tem exercido a docência, assumindo funções e atribuições de professor. Entretanto, as condições em que realiza seu trabalho são, muitas vezes, precárias e cercadas de fragilidades, expressas também na remuneração por meio de bolsa, na falta de vínculo institucional e de quaisquer direitos trabalhistas. E também na falta de participação plena no desenvolvimento da disciplina, tornando-se muitas vezes um mero “executor”. (LIMA e OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Acerca desses perigos que envolvem a docência na EaD, Mill (2012) argumenta que muitos discursos sobre EaD contemporânea são influenciados pelo caráter sedutor,

deslumbrante e mascarador das TDIC na docência virtual. Uma ótica que evidencia o fetichismo tecnológico explorado, muitas vezes, a favor da racionalização e da fragmentação do ofício docente. Nesse sentido, Mill (2012) argumenta que, consideradas as condições que os tutores são submetidos, os mesmos são tratados mais como teletrabalhadores do que como profissionais. Para explicar o conceito de teletrabalho, o autor recorre à Lei 12.551/2011 e a obras internacionais, destacando que o assunto ainda é pouco discutido. Também sugere, a partir de Hypolyto (1997), que o trabalho docente virtual seja analisado mediante duas condições:

- O trabalho docente virtual é peculiar, mas, mesmo não podendo ser referenciado como capitalista, vem sendo submetido à lógica deste sistema.
- O docente virtual atua como assalariado e tende a constituir-se como membro das classes trabalhadoras.

Uma realidade que gera implicações que carecem de análise crítica em relação às influências produtivistas na docência em EaD. O tempo e o espaço da educação virtual são dinâmicos, flexíveis, complexos e, ao mesmo tempo, altamente valorizados pelo sistema capitalista que tem nos avanços tecnológicos um meio de otimizar esses dois fatores. Citando Castells (2003), Mill (2010) destaca que a geografia do espaço mediado pelas tecnologias digitais alimenta a ideia de que o trabalhador está disponível em qualquer lugar e momento.

É no ciberespaço que se instalam os AVA que, além de ser o lugar onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, também o condiciona. Um espaço que, ao contrário da sala de aula física tradicional, tem sua existência condicionada à existência de quem faça uso dele (intencionalidade). O AVA desempenha importante papel na EaD e deve, segundo Pimenta e Baptista (2004) apud Mill (2010), permitir as gestões administrativa e pedagógica dos processos formativos a distância.

De acordo com Mill (2010, p. 182-183) “Todos os princípios da administração científica de Taylor ou a lógica da linha de montagem podem ser observados no processo de trabalho docente virtual.”, colocando o teletrabalho exposto aos riscos de isolamento, destruição do sentimento de pertença e problemas de participação coletiva que emergem de um trabalho fragmentado, intensificado e sobrecarregado. Esses fatores são contemplados na perspectiva sindical, mas essa, por sua vez, reconhece carência e necessidade de maior conhecimento, em relação ao teletrabalho. Já na perspectiva docente, os posicionamentos indicam que os riscos do teletrabalho são influenciados por aspectos técnicos, espaço-temporais, subjetivos ou de

relacionamento e percepção conformista. Diante disso, Mill (2010, p. 224) remete uma provocação aos sindicatos da educação, considerando que “Como pontos de partida para a busca de melhoria das condições de trabalho, sugerimos mais atenção ao contrato de trabalho e mais organização dos trabalhadores virtuais.”.

O coletivo de trabalho é apontado como dimensão formativa necessária na qual as TDIC são apenas possibilidades dentro de um contexto que se constitui, principalmente, pelas iniciativas (individuais e coletivas) e do intercâmbio das pessoas atuantes na educação virtual<sup>9</sup> e na presencial. Mill (2012) discute que, por influência histórica, cultural e capitalista, as TDIC são vistas como “coisas de homem” e que estas tecnologias favorecem a predominância feminina na docência virtual, pois criam condições para que o trabalho docente seja realizado em ambiente doméstico, na maioria das vezes, como “bico”. Referindo-se a Kergoat (1991), Mill (2010, p. 254) cita:

[...] parece-nos que os teletrabalhadores docentes carecem de algo importante para conquistar condições adequadas de trabalho, que pode ser explicitado em dois fenômenos: a) adquirir consciência de estar numa relação salarial, e b) desejar reconhecimento da função social do seu trabalho (reconhecimento de uma função útil à sociedade). (KERGOAT, 1991 apud MILL, 2010, p. 254).

Discute-se a dinâmica da contratação temporária, típica da EaD brasileira, em que se inserem tutores, que não têm vínculo empregatício, e professores formadores, que mesmo apesar do vínculo, atuam de maneira precária, beneficiando governo/universidade. Mill (2010) considera que uma definição contratual adequada ao docente virtual deve ter clareza quanto a: função e competência deste profissional, relação dos seus saberes com o contrato de trabalho, reconhecimento da tutoria enquanto profissão docente, implicações do teletrabalho pedagógico na docência virtual, número de alunos a ser atendido, volume de trabalho, participação na elaboração de materiais didáticos, disponibilidade, lugar e horário de trabalho, custos para a realização do trabalho, remuneração e proventos.

As reflexões problematizadas por Mill (2010), inicialmente, causam certo espanto àqueles que cultivam (por opção ou ingenuidade) uma visão totalmente positiva sobre a presença das TDIC no cotidiano social, mais especificamente na educação. Sob a perspectiva pedagógica, o autor considera os benefícios dessas tecnologias para a EaD no que tange o

---

<sup>9</sup> De acordo com Mill (2010, p. 22) "A educação virtual pode ser tomada como o ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos. Assim, embora a educação virtual possa ser associada também à educação presencial, compreendemos que ela guarda mais identidade com a EaD.”.

potencial de favorecer processos mais colaborativos e interativos, mas também as reconhece como presa para o oportunismo capitalista na educação superior.

A partir das funções listadas pelo portal da UAB e atribuídas aos professores e tutores, bem como dos estudos realizados por especialistas da área e apontados nesta pesquisa, é possível considerar que ambos estes sujeitos exercem função docente. Estes profissionais partilham ações de planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Sob essa perspectiva, os sujeitos desta pesquisa são tratados como docentes. O uso da nomenclatura que os diferencia (professor e tutor) se faz necessária nos momentos de fidelidade à identificação dos sujeitos entrevistados e à literatura utilizada.

Muitos são os benefícios proporcionados à educação pela EaD, mas muitos também são os perigos aos quais estão expostos os profissionais que nela atuam. Refletir sobre os aspectos evidentes e os aparentemente velados na EaD é tarefa essencial para a re/construção de conceitos e práticas que tragam para o esta modalidade educacional posturas mais conscientes e efetivas, em prol de melhores condições de trabalho para o docente e, conseqüentemente, para a qualidade do processo de ensino aprendizagem na EaD.

Construir postura reflexiva acerca da educação é tarefa árdua e permanentemente necessária, que requer compromisso social e imersão crítica e comprometida com a realidade. Essa postura deve ser mantida por todos profissionais que constroem a história da educação, militando por reconhecimento e melhores condições de trabalho. Em caso contrário, a educação continua sendo um palco vulnerável da exploração capitalista. Os compromissos ético e político da e para a educação partem da conscientização acerca das armadilhas e oportunidades que sondam a sociedade.

### **3.3 As TDIC a favor da perspectiva pedagógica**

A explicação acerca da não convencionalidade da EaD em relação à educação presencial pode ser um pouco mais ampliada a partir de termos próprios que permeiam esse universo. Discorrer sobre aspectos como, virtual, online, ciberespaço, TDIC, hipertexto, interatividade, é um meio de ampliar o entendimento acerca do contexto em questão. Estes elementos fazem parte do que se pode chamar de identidade da EaD contemporânea e se constituem na inter-relação entre fatores técnicos e humanos.

Sobre a palavra virtual, Lévy (1996) explica que ela refere-se a algo que existe em potência, portanto desprendido do aqui e agora. Para tanto, carece do uso de recursos que

favoreçam a coletividade e, conseqüentemente, concretizem o potencial existente. Esses recursos, na EaD contemporânea, são, em grande maioria, de base digital, ou seja, as informações (som, imagem, texto etc.) são traduzidas em números para serem transportadas para os computadores. Com a ajuda da internet, essas informações são disponibilizadas no ciberespaço, este que Lévy (2000, p. 92-93) define como:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. (LÉVY, 2000, p. 92-93).

É no ciberespaço que a atual EaD se instaura, pois é nele que as TDIC são sistematicamente organizadas para que o processo de ensino-aprendizagem seja vivenciado e efetivado. Mill (2010) esclarece que o uso da nomenclatura TDIC direciona-se às tecnologias de base digital ou telemática, essas que medeiam a ação pedagógica na educação virtual. Este autor ressalta que o processo educativo mediado por essas tecnologias pode ocorrer nas modalidades presencial e a distância, mas tem maior identidade com a segunda. Mill (2010, p.22) também salienta que o termo “educação virtual” pode ser utilizado “... como o ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos.”, desde que não seja entendido como um termo sinônimo de EaD, pois esta é uma modalidade mais ampla dentro da qual a educação virtual é apenas um tipo.

Nessa perspectiva de caracterização, sobre o uso da expressão “educação online”, Filatro (2003, p. 47) destaca que a qualidade distintiva fundamental é a mediação tecnológica que ocorre na e através da conexão em rede. E acrescenta: “... é uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar...”.

A contribuição de Filatro (2003) evidencia o hipertexto e a interatividade como aspectos importantes. Em relação à interatividade, Silva (2010c) defende que ela deve ser tratada na perspectiva de transição da comunicação massiva (rádio, cinema, imprensa e televisão), que se caracteriza por separação, transmissão e distanciamento entre emissor e receptor, para uma modalidade comunicacional apoiada pelas tecnologias informáticas, na qual o sujeito torna-se

usuário que manipula e compartilha a autoria da mensagem em uma comunicação aberta e bidirecional. Para Silva (2010c):

A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o *contador de histórias*, e adota uma postura semelhante a do *designer de software* interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também *faça por si mesmo*. Isto significa muito mais do que “ser conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] um estimulador de curiosidade e fonte de dicas para que o aluno viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computadores”<sup>10</sup>. O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz. (SILVA, 2010c, p. 27 – grifos do autor).

Apesar de ainda não ser uma realidade evidente nos processos de ensino-aprendizagem apoiados pelas TDIC, Silva (2010c) convida a pensar sobre um novo paradigma educacional que valoriza a interatividade, tem a mensagem como algo manipulável, o professor é um *designer de software* e o aluno um manipulador da mensagem e coautor do processo. Isso indica, conforme o autor, que três fundamentos básicos devem ser tomados: (1) participação e intervenção do aluno; (2) comunicação enquanto processo de emissão e recepção; e (3) emitir é possibilitar múltiplas redes articulatórias.

Nesse sentido, Silva (2010c) ressalta que é importante para o processo educativo contemplar a parceria entre alunos e professor na comunicação e na construção do conhecimento; entender o conhecimento e a comunicação como frutos do trabalho coletivo e em rede; e o professor precisa atuar como criador do campo de possibilidades problematizadoras e sistemáticas que promovam a coautoria. E para que essa mediação se materialize, o autor enumera as seguintes sugestões:

1. Propiciar oportunidades de múltiplas experimentações: trabalhos em grupo, diálogo, troca de experiências e participação livre, uso de recursos cênicos, debates presenciais e online, exposição de argumentos e questionamentos.
2. Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências: uso de diferentes suportes midiáticos, propiciar um labirinto de

---

<sup>10</sup> Referência de Silva (2010c, p. 27) a DIMENSTEIN, Gilberto. Computador cria novos analfabetos. **Folha de S. Paulo**, p. 5-11, 25/05/2007.

expressão e aprendizagem, desenvolver ambiente adequado e navegável, aprendizagem e conhecimento são espaços abertos.

3. Provocar situações de inquietação criadora: expressões individuais e coletivas, respeito à diversidade, solidariedade, participação autônoma e cooperativa na resolução de problemas voltados para o desenvolvimento de competências.
4. Arquitetar colaborativamente percursos textuais: multi e transdisciplinaridade de caminhos, explorar as vantagens do hipertexto, multiplicidade de combinações de linguagem e recursos educacionais.
5. Mobilizar a experiência do conhecimento: construção de conceitos, livre expressão, confronto de ideias, colaboração, observação e interpretação das atitudes dos atores envolvidos, considerar os conhecimentos, experiências e expectativas dos alunos.

Mattar (2012) reconhece a relevância das contribuições de Silva (2010c) e acrescenta que as discussões sobre os tipos de interação na EaD contemplam a inter-relação entre aluno, professor, conteúdo e TDIC (interface). Ainda nessa perspectiva, Torrezan e Behar (2009), recorrendo a Lemos (2002), compreendem a interatividade como a relação entre homem e máquina. Silva (2010c) acrescenta que a interatividade equivale à transmutação da interação no campo da informática por meio de transações complexas que favorecem a multiplicidade de predisposições e a criação comum aos sujeitos. Já o hipertexto é concebido como teia composta pela interconexão de diversos textos. Para Silva (2010c), é mais que a evolução do texto tradicional, é um meio que democratiza a relação do indivíduo com a informação colocando-o na condição de sujeito criativo, participativo e operativo. O hipertexto favorece a leitura não linear, seletiva e sinestésica por conta da exploração multissensorial possibilitada pela mescla dos diferentes recursos multimídia (texto, imagem, som, animação, vídeo).

Diante dessa dinâmica presente na EaD dos dias atuais, os AVA, de acordo com Mill (2010), surgem como lugares que condicionam e nos quais ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Um espaço que, ao contrário da sala de aula presencial, tem sua existência condicionada à intencionalidade de quem faz uso dele. É no ciberespaço que o AVA se configura e é nele que interatividade e hipertextualidade devem se efetivar em prol do ensino e da aprendizagem de qualidade.

Sobre a preparação adequada do AVA como sala de aula para a EaD, muitas são as obras que podem ser encontradas com sugestões acerca da organização do ambiente e dos recursos a serem utilizados de maneira adequada às fases de planejamento, execução e avaliação de

processos formativos a distância. Silva (2011) colabora nesse sentido com uma obra na qual fala das funcionalidades do AVA Moodle<sup>11</sup>. O autor fala das possibilidades oferecidas pelo ambiente, tais como: chat, fórum, wiki<sup>12</sup>, questionário, glossário e outros.

Enquanto sala de aula na qual o professor realiza a sua prática docente, o AVA requer planejamento, execução e avaliação condizentes com uma dinâmica de tempo e espaço diferente da sala de aula presencial. Sá e Silva (2013) apresentam algumas sugestões em relação ao desenho didático e à mediação docente para esse espaço virtual:

- Socialização clara e antecipada dos conteúdos a serem estudados, atividades a serem desenvolvidas e dos objetivos almejados.
- Provocar situações de comunicação bidirecional nas quais professores e alunos interajam de maneira colaborativa e possam ir além do material de estudos.
- Destinar um local do AVA para comunicados importantes.
- Explorar as diferentes linguagens para elaboração de material didático (áudio, vídeo, hipertexto etc.).
- Adequar a quantidade de atividades ao tempo para realizá-las.
- Disponibilizar materiais instrucionais que ajudem os usuários do AVA com relação à manipulação e postura a serem adotadas diante dos recursos do ambiente.
- Adequar o uso dos recursos técnicos às necessidades e condições dos usuários do ambiente.

O mais importante a ser considerado em relação ao AVA é que o mesmo se efetive enquanto espaço no qual os alunos e professores possam explorar de maneira acessível todos os fatores que lhes concedem um processo de ensino-aprendizagem adequado. Sá e Silva (2013) também elencam alguns destes fatores:

- Disponibilidade de textos básicos e complementares.

---

<sup>11</sup> De acordo com Silva (2011), é um ambiente gratuito, criado por Martin Dougiamas que o elaborou a partir de uma perspectiva socioconstrutivista para favorecer processos de ensino-aprendizagem interativos, colaborativos e significativos

<sup>12</sup> Para Valente e Mattar (2007), é uma espécie da página virtual na qual é possível editar textos de forma dinâmica, coletiva e permanente.

- Ferramentas para comunicação síncrona e assíncrona.
- Recursos para produções coletivas, atividades objetivas, dissertativas e de pesquisa.
- Navegação hipertextual.
- Uso de recursos multimídia.
- Mecanismos para avaliação diagnóstica, formativa e somativa.
- Espaço dedicado a comunicados importantes e tutoriais.

Nessa re/configuração da EaD, a web 2.0<sup>13</sup> surge como tecnologia que, de acordo com Valente e Mattar (2007), está em função da comunicação multidirecional, colaboração, leitura e escrita coletivas, uso e criação de conteúdo de forma dinâmica. Uma tecnologia que favorece o incentivo à postura de usuário e produtor de conteúdo. Em termos educacionais, é uma tecnologia que exige novas habilidades técnico-pedagógicas por parte de professores e alunos. Ou seja, graças a essa nova versão da rede mundial de computadores, torna-se possível o uso dos recursos que favoreçam a EaD apoiada pelas TDIC. Lévy (2000) ressalta que, diante da influência destes recursos digitais, os processos formativos passam a ser mais qualitativos devido à intensificação de aspectos como a colaboração e o uso articulado de diferentes mídias que podem ser manipuladas pelos sujeitos envolvidos no processo.

Sendo assim, a docência universitária na EaD, deve atuar enquanto o que Silva (2010c) chama de “*designer de software*”: o profissional que sistematiza situações de aprendizagem desafiadoras, nas quais os alunos tenham condições de construir (individual e coletivamente) o conhecimento de maneira ativa e criativa, explorando as TDIC de forma consciente, e seletiva enquanto usuários, criadores e não somente consumidores.

Mas afinal, por que as tecnologias digitais? Pesquisadores como Coll e Illera (2010, p. 289) argumentam que:

[...] a incorporação das TIC nas salas de aula abre caminho para a inovação pedagógica e didática e para a busca de novas vias que visam melhorar o ensino e promover a aprendizagem; e a ubiquidade das TIC, presentes em praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, multiplica as

---

<sup>13</sup> Segundo Valente e Mattar (2007), é um aprimoramento da rede mundial de computadores na qual os usuários podem utilizar a internet de maneira mais interativa e ativa. Na web 1.0, predominava-se a comunicação unilateral e a recepção passiva. Nesta atual versão é possível produzir, compartilhar, interagir, pesquisar por meio de uma interface mais dinâmica.

possibilidades e os contextos de aprendizagem muito além das paredes da escola. (COLL e ILLERA, 2010, p. 289).

Os autores ampliam o argumento acima ao mencionarem que essas tecnologias afetam o tempo, as formas, os lugares, as finalidades e os objetivos educacionais. Eles chamam de alfabetização digital a capacidade de perceber, criar e disseminar produções multimídia para manejar a informação, comunicar-se, e colaborar na resolução de problemas sociais e pessoais. Isso quer dizer que a alfabetização digital, logicamente, não se limita ao aprendizado empírico do computador e da internet; e nem estaciona na capacidade de uso destes recursos para compreender, produzir e difundir informações que integram som, textos, imagens e movimentos; é contribuir com as práticas sociais e culturais de um povo.

Vale lembrar que a multimídia pode ser ampliada para a hipermídia, quando associada ao hipertexto. Este que, para Silva (2010c), além de configurar-se como uma teia de conexões entre diferentes textos, também tem o potencial de democratizar a relação do aprendiz com a informação, colocando-o na condição de sujeito operativo, participativo e criativo. Pois, quando associados a outros tipos de texto (imagem, som, vídeo) e transformado em hipermídia, o hipertexto favorece uma leitura mais dinâmica, seletiva e prazerosa devido à diversidade de sentidos explorados pela junção destes recursos.

Todos esses aspectos listados até aqui contribuem com a emergência de dois fatores mencionados por Kenski (2013) e que são observados no contexto educacional: a responsabilidade que a educação apoiada pelo uso das TDIC tem de, para além de usuários, formar desenvolvedores de tecnologia; e o desafio de integrar, na educação superior, as modalidades presencial e a distância. Tal afirmação contempla o sentido amplo de tecnologia mencionado por Kenski (2011, p. 24) enquanto “... conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade...”.

Mais que reconhecer o potencial e a necessidade das tecnologias, é importante admitir o papel que estas representam na sociedade. Quanto a isso, Capra (2005) enfatiza que, por ser fundamental e, conseqüentemente, moldar a natureza humana, uma tecnologia estabelece relação com o desenvolvimento humano e, por isso, deve ser usada a favor de propósitos mais dignos para as pessoas que dela fazem uso e por ela são influenciados.

Professores, alunos, instituições, sistemas de ensino e políticas públicas são levados a refletir sobre esse cenário, considerando as influências destes recursos que é uma das marcas da sociedade contemporânea. Sobre este aspecto, Kenski (2011) fala do cuidado que se deve

ter em relação ao uso exagerado e descontextualizado das TDIC. Isso pode contribuir com o retrocesso no processo educativo. Para a autora, estes recursos não devem ser ignorados, mas utilizados de maneira sistemática pelo professor que deve atuar:

[...] em rede, com todos, em qualquer modalidade de ensino, em qualquer lugar. Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. Um professor para novas educações, que saiba trabalhar em equipes e conviver com pessoas com diferentes tipos de formação e objetivos (alunos, técnicos, outros professores), unidos com a preocupação de oferecer o melhor de si para que todos possam aprender. Um novo professor-cidadão preocupado com sua função e com a sua atualização. Um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar as suas melhores competências e seus limites para poder superar-se cada momento. O professor flexível, competente, humano, e compreensivo que o ensino em tempos de mudança está a esperar. (KENSKI, 2011, p. 224).

Esta citação dimensiona a complexidade que permeia a ação docente com o uso das TDIC. E, diante dessa dimensão, Silva (2010b) destaca quatro exigências das quais o professor deverá se dar conta: habilidade para lidar com a mídia online para elaborar material, comunicar-se e criar conhecimento; explorar a hipertextualidade em prol da comunicação bidirecional e interativa; promover interatividade com o uso da mensagem modificável e flexível, utilizada para mediar a comunicação entre emissor e receptor; utilizar a internet para potencializar a comunicação e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem por meio de blog, fóruns, chat, listas de discussão, sites, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e outros que, além de contribuir com a inclusão digital, favoreçam a construção coletiva e participativa do conhecimento, incentivando aspectos como autonomia, pesquisa, comunicação, criatividade, interatividade e autoria.

Ganga e Vilarinho (2009) enfatizam que esse contexto dá origem a novos desafios para a docência. Esta que já não ocorre apenas na educação presencial, mas também na educação virtual na modalidade EaD. De acordo com essas autoras, uma nova relação com o saber deve ser estabelecida. A relação da construção mútua e ética comprometida com metas pedagógicas de emancipação. Zabala (1998) complementa que as tecnologias contemporâneas devem ser reconhecidas como mais um recurso didático, além dos já existentes, e serem utilizadas a favor do investimento nos intercâmbios afetivos, de modo a contribuir com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e com o alcance dos objetivos pedagógicos.

### 3.4 E o que a inovação tem a ver com isso?

Em linhas gerais, a inovação pedagógica, ao contrário do que muitos pensam, não equivale, exclusivamente, a produtos ou processos nunca antes vistos, mas faz parte da essência da educação. Na educação, o verbo inovar tem sua essência representada pela inter-relação entre teoria que busca refletir e agir sobre a diversidade de fenômenos, problemas e necessidades do contexto educacional e que é constituída pelo vínculo mútuo de diferentes fatores (intelectuais, morais, éticos, afetivos, práticos...). A partir de Carbonell (2002, p. 19), Masetto (2012, p. 16) define inovação como:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p. 19, apud MASETTO, 2012, p. 16).

Diante disso, é possível inferir que inovação tem a ver com mudança, ruptura, reflexão, complexidade, sistematicidade. A ruptura equivale, de acordo com Moraes (2011), ao rompimento com o paradigma tradicional. Este que, de maneira abrangente, implica na supervalorização de fatores como, objetividade, racionalidade técnica, quantificação, determinismo, divisão. Um modelo que ignora a sistematicidade, concebida por Capra (2005) como conexões ocultas, mas existentes, entre os diferentes fenômenos que integram as dimensões biológica, cognitiva e social da vida.

O paradigma que atende às especificidades da educação é, segundo Moraes (2011), o que reconhece a interdependência, complementaridade e pluralidade entre as partes; a importância da subjetividade, das relações e da coletividade; a necessidade de integrar a qualidade à quantidade; o compromisso da educação com o desenvolvimento humano que se dá por meio de reflexão, autonomia, cooperação e cidadania global.

Nesse sentido, ao explanar sobre a reflexão na prática educativa, Schön (2000, p.15) apresenta a seguinte introdução:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas... O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SHÖN, 2000, p.15).

De acordo com Schön (2000), a resolução dos problemas na área da educação requer avançar para o que ele chama de pântano: os fenômenos não atendidos pela racionalidade técnica que se concentra no conforto do topo representado pelas soluções rápidas e generalistas, porém não efetivas. Assim sendo, o autor defende que para descer ao pântano é preciso um processo de reflexão-na-ação. Este processo passa pelos seguintes momentos:

- Conhecer-na-ação: primeiras respostas atribuídas à situação vivida. Processo espontâneo, consciente e direciona os objetivos almejados.
- Surpresa: resultados inesperados que superam o conhecimento prévio.
- Reflexão dentro do presente-da-ação: consciência e questionamento diante do fenômeno, de si próprio e da relação entre ambos.
- Reflexão-na-ação: questionamento crítico acerca do ator de conhecer-na-ação. Visa reestruturar e aprimorar os conhecimentos prévios e as ações relacionadas aos fenômenos.

Constatada a necessidade da reflexão no processo inovador, as contribuições de Dewey (1952, p.11) são bem vindas ao que se refere aos elementos do pensamento reflexivo: “a) um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida; b) actos de pesquisa ou investigação tendo o fim imediato de descobrir outros factos que sirvam para corroborar ou destruir a convicção sugerida.”. Ou seja, é, primeiro, reconhecer e valorizar a incerteza da situação para, depois, mergulhar em um processo de investigação acerca da dúvida, cujo objetivo maior é atender as necessidades provisórias e retomar o processo. O autor salienta que a postura reflexiva exige abertura para as diferentes possibilidades de resposta, inclusive para os erros; responsabilidade diante dos resultados da ação e pessoas por eles afetadas; flexibilidade e obrigação diante de sua aprendizagem. Zeichner (1993, p. 18) complementa que:

A acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer. (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Salienta-se que a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e depois da ação, portanto, contempla a autoconsciência sobre suas crenças e práticas, compreensão do contexto à sua volta, compromisso com o caráter emancipatório da educação e com a continuidade do processo reflexivo, considerada a sua importância para a qualidade dos processos educativos e para a educação enquanto prática social.

Diante do exposto, pode-se afirmar que ser inovador é ser, também, reflexivo. E ser reflexivo implica reconhecer a importância da incerteza, bem como saber lidar com ela. Nesse sentido, Morin (2012) defende que o processo de enfrentamento da incerteza é positivo, pois atesta os limites do conhecimento. E o conhecimento pertinente evidencia, ainda segundo Morin (2011), o contexto (sujeitos, momento histórico, relações), as relações entre o todo e as partes, a multidimensionalidade humana (biológico, afetivo, psíquico, social, racional), e a interdependência entre as partes. Conexões estas, também compreendidas por Capra (2005).

Para Ferreira, Carpim e Behrens (2013), a inovação se concretiza em práticas pedagógicas nas quais alunos e professores têm engajamento político, ético, reflexivo, colaborativo e interventivo. As inovações tecnológicas são apenas meios utilizados para favorecer a discussão e a resolução de problemas reais presentes no cotidiano da sociedade. Para Cunha (2004), as práticas pedagógicas inovadoras são caracterizadas pela ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender influenciadas pelo positivismo; pela gestão participativa na qual todos os sujeitos são protagonistas e responsáveis pelo processo e produto educativo; pela parceria entre saberes científico e popular; pela perspectiva de dependência mútua e não hierárquica entre teoria e prática; e pela concepção orgânica em relação aos momentos de planejamento, execução e avaliação diante das experiências educativas.

Tais considerações implicam também na necessidade de discutir o que vem a ser uma aula inovadora. Em uma perspectiva de caracterização da aula inovadora, especificamente em relação à universidade, Silva (2011) aponta que a ausência de um processo de ensino-aprendizagem inovador no contexto das instituições de ensino superior no Brasil é influenciada pelo histórico de políticas educacionais focadas em aspectos que visam à padronização, competitividade, produtividade, quantidade etc. A prática pedagógica inovadora é apontada pela autora como atitude contrária à homogeneização na educação superior, mas exercer a docência fundamentada na perspectiva educacional inovadora é um desafio possível.

Para tanto, ainda de acordo com Silva (2011), as aulas devem ser orientadas por princípios indissociáveis como: autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade. Estes princípios estão intimamente ligados às relações professor-aluno, objetivos-avaliação, conteúdo-método, conhecimento local-total, ensino-pesquisa, teoria-prática, movimento-afetividade e tempo-espço. O autor argumenta que a implementação de práticas inovadoras nas aulas universitárias é um processo complexo que depende de iniciativas individuais, coletivas e institucionais. A inovação é defendida como algo

que contribui com a educação emancipadora, libertadora e autônoma, com vistas a uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Schlemmer (2010, p. 81) chama a atenção para o cuidado que se deve ter em não reduzir a aula inovadora ao simples uso de tecnologias modernas. Essa redução pode ser entendida apenas como novidade. Os recursos tecnológicos modernos contribuem com a inovação no momento em que são utilizados a favor de "... novas metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica...". A inovação depende mais do "como" do que "com quais recursos" se fazem os processos educacionais, mas vale considerar que a parceria adequada entre os dois fatores pode contribuir com a efetividade pedagógica. A EaD é, por exemplo, uma modalidade educacional que requer maior articulação com as novidades tecnológicas que favoreçam o percurso formativo, mas essa característica não determina que o processo será inovador. Pois, conforme destaca Mill (2010, p. 53), a "... inovação tecnológica significa inovação pedagógica se houver mudanças também da ideia do que seja estudar, ensinar e gerenciar processos educativos."

Para tanto, entende-se que seja oportuno começar essa reflexão desde a formação inicial dos professores. Em tempos de intensificação do uso das TDIC os professores não perdem espaço para as máquinas, mas cabe, principalmente, aos formadores de professores a incumbência de fazer com que os futuros docentes construam seus conhecimentos explorando as mudanças que interferem na realidade social. Para Anastasiou e Pimenta (2010) o ensino universitário na sociedade contemporânea, marcada pela utilização de aparatos tecnológicos cada vez mais modernizados, requer disposição para valorizar e incentivar os seguintes aspectos:

- Ensinar e aprender com autonomia.
- Privilégio de processos investigativos.
- Trabalho em equipe (professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor).
- Re/criar situações de aprendizagem.
- Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva.
- Conhecimento do universo cognitivo e cultural dos discentes a fim de executar processos de ensino aprendizagem interativos e participativos.

Nesse sentido, Imbernón (2011) acrescenta que a formação inicial de professores deve desvincular-se de modelos assistencialistas, voluntaristas e tecnicistas; incentivar a atuação

rigorosa e reflexiva, apoiada em fundamentação sólida; proporcionar atitude interativa e dialética; valorizar a permanente atualização e um currículo que privilegie experiências interdisciplinares; e oferecer preparo suficiente para que os professores possam lidar com os desafios da globalização e explorar os avanços da sociedade contemporânea a favor de metodologias que contribuam com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

A inovação é citada por Imbernón (2011, p. 20) como fator a ser discutido e praticado no campo da formação docente. Nas palavras do autor “Entendida como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social.”. A inovação não ocorre sem uma concepção de profissionalização que rompa com práticas passivas; depende não de um técnico, mas de um profissional que atue crítica e ativamente na resolução de problemas do seu contexto; é parte de um currículo no qual o professor exerça sua autonomia, atue em colaboração com os colegas e tenha apoio institucional.

Silva (2011) discute aspectos que, na concepção da autora, caracterizam uma aula universitária inovadora dos pontos de vista metodológico e edificante. Para a autora a ausência de um processo de ensino-aprendizagem inovador no contexto das instituições de ensino superior no Brasil é influenciada por um histórico de políticas educacionais focadas em fatores que visam à padronização, competitividade, produtividade, quantidade etc.

A prática pedagógica inovadora é apontada pela autora como atitude contrária à homogeneização na educação superior. Silva (2011) ressalta que, exercer a docência fundamentada na perspectiva educacional inovadora, é um desafio possível. Para tanto, as aulas devem ser orientadas por princípios indissociáveis como: autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade. Estes princípios estão intimamente ligados às relações professor-aluno, objetivos-avaliação, conteúdo-método, conhecimento local-total, ensino-pesquisa, teoria-prática, movimento-afetividade e tempo-espço. Argumenta-se que a implementação de práticas inovadoras nas aulas universitárias é um processo complexo que depende de iniciativas individuais, coletivas e institucionais. A inovação é defendida como algo que contribui com a educação emancipadora, libertadora e autônoma, com vistas a uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Para Masetto (2012, p. 16) as inovações “... sempre surgem como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis.”.

E a educação superior deve lidar com as novas demandas sociais, aprimorando seus currículos a favor das exigências do contexto atual.

As discussões sobre o uso das TDIC na educação têm acompanhado os debates sobre inovação, visto que são tecnologias que compõem o cotidiano social e educativo, seja na educação presencial ou a distância. Nesse sentido, Mill (2010, p. 52) destaca que “... a melhor tecnologia é aquela à qual o aluno tem acesso e que o auxilia na construção do seu conhecimento.”, portanto, a inovação tecnológica só é também pedagógica se promover mudanças nas maneiras de pensar e fazer educação.

Com foco na formação de professores, tais afirmações reforçam a defesa de Marcelo (2013) em relação ao conhecimento tecno-pedagógico do conteúdo que equivale à convergência dos conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico. Segundo Mishra e Koehler (2006, 2008) apud Marcelo (2013, p. 36):

[...] el conocimiento tecno-pedagógico del contenido se considera que es un conocimiento diferente del conocimiento del contenido o de la tecnología que cualquier experto puede tener, y también diferente del conocimiento pedagógico general que comparten los profesores en diferentes asignaturas. El conocimiento tecno-pedagógico del contenido es la base para una buena enseñanza con tecnologías y requiere una comprensión de la representación de conceptos usando tecnologías, técnicas pedagógicas que utilizan tecnologías de forma creativa para enseñar el contenido, el conocimiento de las dificultades del aprendizaje y la forma como las tecnologías pueden ayudar a redirigir algunos problemas que los estudiantes encuentran; incluye también el conocimiento acerca de las ideas previas y teorías científicas de los estudiantes; el conocimiento de cómo las tecnologías pueden ser utilizadas para construir a partir del conocimiento ya existente (MISHRA; KOEHLER, 2006; KOEHLER; MISHRA, 2008 apud MARCELO, 2013, p. 36).

Diante disso, Marcelo (2013) esclarece que novidade tecnológica não é garantia de inovação pedagógica, para que os processos de ensino-aprendizagem sejam inovadores é preciso tempo, atrevimento para revisar os currículos, foco na qualidade e na resolução de problemas reais. Acerca desta reflexão o autor acrescenta que as crenças dos professores podem favorecer ou atrapalhar processos inovadores com o uso das TDIC, pois as crenças interferem na maneira como os professores aprendem e ensinam.

As contribuições referenciadas até aqui reforçam as concepções sobre o paradigma da complexidade que permeiam as discussões sobre docência universitária. Sobre este aspecto, Behrens (2007, p. 445) discute que este paradigma, também chamado de inovador ou emergente, “... propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências.”. Isso demonstra que a formação docente deve romper com a lógica linear e caminhar rumo à defesa da totalidade e da

interconexão, mantendo foco no aluno. A autora defende que a ação docente deve privilegiar a reflexão na e para a ação por meio de processos coerentes com os desafios e demandas sociais do momento em que se vive.

Diante das contribuições aqui analisadas, observa-se que a inovação deve ser característica *sine qua non* da educação. Isso se deve não apenas porque algum documento direcionado à educação presencial e/ou a distância a menciona, mas porque equivale a descer ao fundo, refletir sobre os problemas de maneira abrangente, com o propósito de encontrar soluções para os problemas. É uma exigência para a educação. Requer admitir que as verdades são provisórias e as incertezas permanentes, afinal, os tempos, as pessoas e as necessidades sempre mudam, mas a inovação sempre foi e será fator essencial para a educação. Nesse sentido o questionamento é: o que tem sido feito para que esses processos inovadores ocorram?

Assim, no sentido de melhor explorar o compromisso de buscar novas e provisórias verdades relativas aos fenômenos que permeiam o contexto educacional, o próximo capítulo apresenta informações relativas à realização de uma pesquisa de campo cujo foco esteve no desenvolvimento profissional de professores e tutores a distância da EaD.

## CAPÍTULO IV

### INVESTIGAÇÃO *IN LOCO*

Considerada a necessidade de adequação dos procedimentos metodológicos para a confiabilidade e sistematicidade de qualquer estudo, neste capítulo discorre-se sobre os fatores que permearam o momento do olhar sobre a realidade discutida. Diante disso, apresenta-se o aporte teórico que sustenta a abordagem, o tipo e os instrumentos da pesquisa, assim como a análise de documentos que norteiam a organização do curso de Pedagogia a distância, escolhido para realizar a pesquisa; e o relato e interpretação das vozes dos sujeitos questionados e entrevistados. Por questões éticas os dados de identificação dos sujeitos e da instituição serão preservados, inclui-se o projeto pedagógico do curso<sup>14</sup>.

#### **4.1 Fundamentos da pesquisa: abordagem, tipo e instrumentos**

Para alcançar os objetivos desta pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa, consideradas as especificidades que contribuem para este estudo. Segundo Bogdan e Biklen (2010), são características desta abordagem: contato direto com o ambiente natural da pesquisa; privilégio ao processo que constituem os fatos, bem como, a descrição destes e do sentido que representam para os sujeitos da pesquisa.

A postura metodológica baseou-se em uma análise indutiva, na interpretação construída do particular para o geral. Nesta abordagem os dados são recolhidos não em função de uma hipótese pré-determinada De acordo com Coutinho (2004, p. 460) “... nada é definido a priori: presume-se que o conhecimento profundo de um programa/intervenção e dos seus resultados só podem ser obtidos com insights sobre as experiências pessoais dos intervenientes/participantes”. A pesquisa é também caracterizada como participante, que, conforme Severino (2007):

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações

---

<sup>14</sup> Para preservar a identidade da instituição na qual a pesquisa foi realizada a referência do projeto pedagógico não contemplará dados que identifiquem a instituição. A seguinte estratégia foi aqui adotada: UNIVERSIDADE PESQUISADA. **Projeto de criação:** Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. UAB/SEED/MEC, Minas Gerais. Versão final aprovada em 03/2009, 70p.

praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação. (SEVERINO, 2007, p.120).

Nesse sentido, o envolvimento profissional e científico da pesquisadora com a instituição, favoreceu a vivência duradoura dos fenômenos observados, bem como um forte grau de interação com os sujeitos pesquisados. Dessa forma, a descrição da realidade investigada, bem como a compreensão e discussão das informações coletadas foram consideravelmente beneficiadas pelos graus de identificação e proximidade estabelecidos com o campo da pesquisa. Acerca da pesquisa em ambientes virtuais, Prata-Linhares (2012) ressalta que, além de estudar como as pessoas utilizam a internet, é preciso atenção aos sentidos gerados por essas práticas nos contextos em que elas ocorrem.

Com relação aos procedimentos, realizou-se pesquisa bibliográfica, observação, análise documental, questionário de identificação, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Considerada a importância da participação dos professores para este estudo, bem como as dificuldades de que os mesmos conciliassem horários para compor um grupo focal, realizou-se com os professores entrevistas semiestruturadas de acordo com a disponibilidade de cada um. Contou-se com a amostra de cinco professores, do total de 34 vinculados ao Curso de Pedagogia a Distância. Este quantitativo foi representado pelos primeiros que se dispuseram a contribuir. Vale ressaltar que a abordagem inicial foi realizada com uma quantidade maior de professores, mas apenas a amostra utilizada aqui é que se dispôs a contribuir.

Já o grupo focal foi realizado com seis do total de nove tutores a distância, atuantes no referido curso. Aproveitou-se as reuniões que os tutores realizam com os professores antes das disciplinas entrarem em curso no AVA. Inicialmente, a proposta foi contemplar todos os tutores a distância, porém, nem todos se dispuseram a contribuir. Embora os tutores presenciais também desempenhem um papel importante e, teoricamente, possuem atribuições muito próximas às dos tutores a distância, na prática observou-se que recaem sob os tutores a distância maiores responsabilidades pedagógicas. Tais como, correção de atividades e provas, esclarecimento de dúvidas relativas a conteúdos, mediação de fóruns de discussão, participação nas reuniões com os professores das disciplinas, dentre outros. Autores como Mill (2012, p. 54) parecem reconhecer a amplitude do trabalho dos tutores a distância ao considera-los como “... o principal docente do teletrabalho pedagógico.”. A escolha do curso e instituição em que a pesquisa ocorreu se deve à imersão da pesquisadora, também enquanto profissional, há aproximadamente seis anos.

O questionário, conforme modelo disponível nos apêndices, foi utilizado para caracterizar os sujeitos no que se refere a perfil, formação acadêmica, atuação, experiências e uso das TDIC. O primeiro contato realizado com os sujeitos da pesquisa foi realizado por email a fim de apresentar brevemente a pesquisa e sua autora, bem como enfatizar o comprometimento com a confidencialidade da identidade dos entrevistados e questioná-los sobre a disponibilidade em contribuir com o estudo por meio de entrevista gravada, no caso dos professores, e grupo focal com os tutores a distância. O questionário e os termos de consentimento foram preenchidos nos respectivos dias de encontro com os sujeitos.

As entrevistas privilegiaram a reflexão dos sujeitos acerca de questionamentos previamente elaborados e ampliados de acordo com o desenrolar de cada encontro. Este tipo de entrevista é destacado por Szymanski (2002) como instrumento que recai sobre um olhar psicológico sobre a essência das manifestações feitas pelos entrevistados, pois depende de fatores como: interação social, intencionalidade, confiabilidade, construção de significados e reflexividade. Entrevistador e entrevistado são os protagonistas e o desenvolvimento da entrevista contempla:

1. Contato inicial: momento de apresentação mútua para esclarecer a finalidade da pesquisa, obter as devidas autorizações.
2. Condução da entrevista:
  - a. Aquecimento: período inicial concentrado na obtenção dos dados que caracterizam os sujeitos da pesquisa.
  - b. Questão desencadeadora: exposição criteriosa dos questionamentos vinculados aos objetivos da pesquisa.
  - c. Expressão da compreensão: intervenções realizadas pelo pesquisador para manter o foco, descrever e sintetizar as informações.
  - d. Questões: devem ser de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento.
  - e. Devolução: retorno da transcrição e da compreensão da entrevista ao entrevistado.

No que se refere ao planejamento e condução do grupo focal, levou-se em consideração as recomendações de Gatti (2012a), tais como:

- Elaboração de roteiro prévio utilizado com flexibilidade<sup>15</sup>.
- Esclarecimentos prévios antes e acerca da conversa: identificação da pesquisa e dinâmica de condução do grupo focal.
- Valorização do encontro face a face e da interlocução direta.
- Estimular a participação de todos que estiverem presentes, cada um na sua vez para facilitar o registro.
- Registro da conversa em áudio.
- Cuidado com o tempo: nem muito extenso para não ser cansativo e nem muito curto para não ficar na superficialidade.
- Investir em condições favoráveis para que os sujeitos participem da conversa de maneira responsável, intencional, sem preocupação com falas certas ou erradas.

As informações extraídas das entrevistas e do grupo focal foram interpretadas à luz da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2011), passa pelas etapas de descrição, interpretação e inferência. Nesse sentido, as entrevistas e a conversa do grupo focal foram, primeiro, transcritas com algumas “limpezas” relativas a vícios de linguagens e repetições; enviadas por email aos sujeitos em dois tipos de arquivo de texto (um editável e outro não editável) e o áudio da conversa. No texto do email foi reforçada a gratidão pela contribuição com a pesquisa, esclareceu-se o procedimento metodológico utilizado para transcrição da conversa, bem como a disponibilidade para que o sujeito fizesse qualquer recomendação acerca do material em anexo no email. Tal dinâmica de abordagem terá suas especificidades relatadas nos tópicos dedicados às vozes dos sujeitos da pesquisa.

#### **4.2 O contexto da investigação: evidências do projeto pedagógico de um curso de Pedagogia a distância**

Como mencionado anteriormente, os sujeitos desta pesquisa são professores e tutores a distância do Curso de Pedagogia a distância de uma IES pública situada no Estado de Minas Gerais. Sendo assim, a contextualização deste *loco* dar-se-á, ao longo deste tópico por meio de análise panorâmica de um documento que, segundo Veiga (2011), é a referência identitária de

---

<sup>15</sup> Considerado que o tutor a distância exerce função docente, conforme já discutido anteriormente, aproveitou-se algumas questões utilizadas nas entrevistas com os professores, mas outras questões também surgiram a partir das especificidades da conversa.

um curso e instituição: o projeto político pedagógico (PPP). A partir de Costa e Madeira (1998), Veiga (2011, p. 56) sintetiza que:

- a) o projeto político diz respeito à elaboração de escolas socialmente determinadas e referidas ao campo educativo;
- b) é na fase de reflexão que a instituição define e assume uma identidade que se expressa por meio do projeto;
- c) o projeto serve de referente à ação de todos os agentes que intervêm no ato educativo;
- d) o desenvolvimento do projeto implica a existência de um conjunto de condições, sem as quais ele poderá estar condenado a tornar-se mais um “formulário administrativo”;
- e) a participação só poderá ser assegurada se o projeto perseguir os objetivos dos atores e grupos envolvidos no ato educativo, na globalidade. (COSTA, MADEIRA, 1998 apud VEIGA, 2011, p. 56).

Nesse sentido, a autora baseia-se em Abric (1998) ao enumerar as seguintes funções que devem nortear o PPP:

1. Politizadora: expressa as intencionalidades vinculadas às demandas sociais, econômicas, éticas e culturais.
2. Identitária: define características da instituição/curso.
3. Epistemológica: apresenta os fundamentos que subsidiam a leitura da realidade educativa e social.
4. Inovadora: contempla um processo de permanente re/construção coletiva comprometido com mudanças a favor da qualidade da educação.
5. Avaliativa: explicita diagnóstico dos problemas educativos e, concomitantemente, alternativas para resolvê-los.

A partir destas peculiaridades do PPP que o potencializa enquanto instrumento de mudanças em prol da qualidade da educação, no que diz respeito aos problemas relativos à formação de professores, Veiga (2011, p. 85-86) defende que:

[...] é preciso sair do discurso e, como professores conscientes dessa realidade, enfrentar o desafio de fazer da formação docente uma formação profissional, baseada em projetos pedagógicos institucionais elaborados coletivamente, para que se possa ir, aos poucos, construindo novas perspectivas de formação. (VEIGA, 2011, p. 85-86).

Nesta perspectiva ressalta-se o compromisso que o PPP deve manter com os currículos dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, com o desenvolvimento profissional docente. Aspectos estes que, conforme a autora, manifestam-se por meio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; unicidade na relação entre teoria e prática; articulação entre os diferentes momentos formativos, universidade, escola básica e outras instâncias educativas. Assim, o compromisso do PPP com a identidade docente ocorre:

- compreendendo a realidade socioeconômica e cultural, apoiando-se nas diferentes áreas do conhecimento, para produzir uma ciência pedagógica que permita orientar as novas práticas educativas;
- dialogando com as instâncias governamentais e com a sociedade civil, no processo de discussão, construção, implementação e avaliação de políticas públicas de educação;
- buscando articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas;
- contribuindo para o progresso científico e tecnológico, com base em processos investigativos, tendo em vista a produção e a socialização de conhecimentos pedagógicos;
- zelando pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho pedagógico fundamentado em valores ético-político-educacionais. (VEIGA, 2011, p. 100).

Consideradas todas essas especificidades que fazem do PPP um documento e instrumento de significativa relevância para a reflexão-ação no contexto educativo, entende-se que o mesmo é referência necessária e importante para caracterizar a realidade na qual estão imersos os sujeitos deste estudo.

De acordo com o decreto 5622/05 o projeto pedagógico de cursos a distância deve:

- I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;
- II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;
- III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:
  - a) os respectivos currículos;
  - b) o número de vagas proposto;
  - c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e
  - d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso. (BRASIL, decreto 5622/2005).

O projeto de criação do referido curso ao qual pertencem os sujeitos desta pesquisa foi aprovado em março do ano de 2009. Em seu texto, além das referências e dos anexos, são apresentados os seguintes tópicos:

6. Identificação básica.
7. Endereços.
8. Apresentação.
9. Justificativa.
10. Princípios e fundamentos.
11. Caracterização do egresso.
12. Objetivos do curso.
13. Estrutura geral do curso e do currículo.
14. Descrição dos recursos humanos previstos.
15. Descrição das instalações físicas e infraestrutura tecnológica e atendimento remoto aos estudantes, tutores, professores pesquisadores e coordenadores.
16. Diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino.
17. Diretrizes para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso.
18. Duração do curso, tempo mínimo, médio e máximo de integralização.
19. Transferências.
20. Atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais.
21. Cronograma de execução do curso proposto.
22. Apresentação de proposta de contrapartida.
23. Controle acadêmico, requisitos para certificação e titulação dos estudantes.

Com o intuito de vislumbrar o contexto no qual os sujeitos da pesquisa estão imersos, discorre-se aqui, de maneira resumida, acerca de cada um destes aspectos contemplados pelo projeto do curso. Na introdução deste documento são mencionados os fundamentos legais que subsidiam a identidade do curso. Tais como: a LDBEN 9.394/96, apontada como a mais importante referência para as iniciativas na EaD, por reconhecer a validade desta tal como a da educação presencial; o decreto 2494/98, que definia a EaD como uma forma de ensino que possibilitava a autoaprendizagem; o decreto 5622/2005, substitui o anterior e, dentre outros aspectos, abandona a ideia de autoaprendizagem para contemplar a ideia de processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, e determina fatores a

serem considerados pelos projetos pedagógicos de cursos a distância; o decreto 5.800/2006, formaliza a criação do sistema UAB; a portaria 301 de 07/04/98, voltada para a regulamentação do funcionamento dos cursos a distância; a portaria 2253 de 18/10/01, faculta aos cursos presenciais o oferecimento de até vinte por cento da carga horária total a distância; a portaria 4.059 de 10/12/04, substitui a anterior e objetivava incentivar as IES a fazer experiências pedagógicas com o uso de recursos próprios da EaD nos cursos presenciais; e os referenciais de qualidade, primeira versão em 1998 e segunda em 2003, assumidos como direcionadores da organização dos cursos a distância.

Enquanto identificação básica, denomina-se Curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>16</sup> a Distância, confere a titulação de pedagogo, funcionamento iniciado no ano de 2009, com regime semestral e duração de oito semestres. São identificados os endereços da instituição e unidade acadêmica que representam o curso. Em sua apresentação destaca-se que o projeto não é uma reprodução do desenho presencial já existente na instituição, mas um documento resultante de diversas discussões ocorridas de 1998 a 2006, que mantém a identidade necessária ao curso de Pedagogia aliada às especificidades da EaD.

Até o momento de aprovação do projeto do curso, o histórico de experiência com a EaD por parte da referida instituição restringia-se a ações isoladas de professores ou a demandas públicas como o extinto Projeto Veredas<sup>17</sup>. O curso de Pedagogia foi o segundo oferecido pelo sistema UAB, o primeiro foi de Administração. Vale ressaltar que atualmente a instituição ampliou a oferta de cursos a distância para o total de dezesseis, sendo cinco de graduação (Administração pública, Pedagogia, Letras/inglês, Letras/espanhol e Matemática), quatro de especialização (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde e Mídias), dois de extensão (Formação de Tutores para EaD e Formação de Professores para EaD) e cinco de aperfeiçoamento (Educação Especial, Educação Especial para Alunos Surdos, Educação para as Relações Étnico-raciais, Linux e LibreOffice e Língua Brasileira de Sinais). Por meio deste panorama percebe-se certa ênfase à área da educação.

A relevância do curso é defendida com a menção dos processos de expansão e redemocratização da educação brasileira. Processos estes traduzidos por fatores como a

---

<sup>16</sup> A nomenclatura atribuída Conforme Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, é Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

<sup>17</sup> Projeto voltado para a formação de professores atuantes no ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais, ocorrido de 2002 a 2005. Mais informações em Eiterer e Abreu (2006), conforme referências.

educação enquanto direito social, de acordo com a Constituição Federal de 1988; a ampliação do número de alunos na educação básica e na educação superior; a necessidade de o docente da educação básica possuir licenciatura plena e também participar da gestão escolar. Argumenta-se que, em meio a essas necessidades, a qualidade dos processos educativos deve ser considerada. Especificamente no que se refere às demandas dos municípios atendidos pelos polos<sup>18</sup> presenciais do curso, os números apresentados evidenciam a necessidade de formação em pedagogia para professores em exercício e futuros professores, considerada as metas de ampliação a serem alcançadas, especialmente na educação infantil.

Sobre os princípios e fundamentos do curso, esclarece-se que o uso das TDIC de modo a acompanhar e explorar as especificidades e potencialidades de recursos que fazem parte dos tempos e espaços contemporâneos. O ponto fundamental da EaD não são as modernidades tecnológicas, mas a formação que privilegie a aprendizagem coletiva e, portanto, implicam em readequação do planejamento, execução e avaliação de processos de ensino-aprendizagem. São destacados os seguintes pressupostos:

- A capacidade de compreender os diferentes fatores que permeiam os processos formativos.
- A formação pedagógica voltada para espaços escolares e não-escolares.
- Sólida formação teórica e interdisciplinar.
- Trabalho coletivo e gestão democrática.
- Compromissos social, ético, político e técnico.
- Permanente articulação entre formação teórica e realidade educacional vivenciada.
- Pesquisa como princípio formativo e epistemológico.
- Flexibilidade curricular.
- Atualização constante da formação inicial tendo em vista a sintonia com a formação continuada.

Dessa forma, propõe-se oferecer formação necessária para realizar atividades de gestão, planejamento, execução e avaliação de processos de ensino-aprendizagem na Educação

---

<sup>18</sup> Cidades de Araxá, Frutal, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Carneirinho e Uberlândia.

Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos e em contextos formativos não-escolares. Propõe-se uma formação docente pautada em fatores como, ação-reflexão-ação, autonomia intelectual, capacidade de estabelecer relações solidárias, produzir, sistematizar, socializar conhecimentos e tecnologias, compreender e trabalhar as necessidades educativas, investir no próprio desenvolvimento profissional e conscientizar-se do seu papel de agente social.

Nessa perspectiva, o curso possui carga-horária total de três mil quatrocentos e noventa e seis horas, (incluídas 60h de disciplinas optativas). A estrutura curricular do curso é formada por dois núcleos inter-relacionados: Formação Específica e Pedagógica e Formação Acadêmico-Científico-Cultural. No primeiro núcleo o foco está na pesquisa e na prática pedagógica, em que abordagens históricas, sociológicas, psicológicas, políticas, dentre outras, são contempladas ao longo de dois mil seiscentos e setenta e cinco horas, de estudos teóricos e seiscentos e onze horas de estudos práticos. O segundo núcleo corresponde às 150 horas de atividades complementares à formação inicial.

No que se refere à coordenação, o curso possui quatro. Elas são compostas por professores-pesquisadores que também atuam como docentes no curso e devem ser, prioritariamente, vinculados à Faculdade de Educação e unidades acadêmicas relacionadas. às atividades desenvolvidas pelas seguintes coordenações:

- Coordenação de tutoria e material instrucional.
- Coordenação de tecnologia da informação e da comunicação.
- Coordenação de gestão administrativa e de logística.
- Coordenação de avaliação da aprendizagem e acompanhamento da prática pedagógica.

Acerca do colegiado o projeto ressalta que este deve ser composto pelo mínimo de cinco professores, um aluno representante e um coordenador. Ambos se reunirão mensalmente, e quando necessário, para discutirem questões relativas ao curso. Em relação aos recursos humanos, estes são assim descritos: coordenação (geral e vice), professores/pesquisadores (vinculados às coordenações e/ou às disciplinas específicas e integrantes da Faculdade de Educação), equipe de tutoria (presenciais e a distância), equipe de tecnologia da informação e comunicação, equipe técnico-administrativa.

Considerada a relevância que os professores e tutores a distância possuem para este estudo, faz-se oportuno detalhar algumas especificidades direcionadas a estes sujeitos no projeto pedagógico do curso. Diante do que foi mencionado sobre a atividade de coordenação já é sabido que o docente pode ser também (e ao mesmo tempo) coordenador. Com relação à função docente são atribuições deste profissional, conforme o projeto:

- Elaborar o programa de cada disciplina bem como acompanhar o seu desenvolvimento;
- Selecionar os materiais de leitura e estudo para os aprendizes;
- Ministrando curso aos tutores habilitando-os para atuar com competência no processo de mediação de aprendizagem a distância da disciplina;
- Propor temas para serem discutidos nos fóruns e chats;
- Supervisionar os conteúdos de mensagens dos fóruns, reorientando os tutores quando for o caso;
- Conduzir pelo menos um fórum e um chat de discussão como especialista;
- Gravar vídeo conferências e outros materiais instrucionais quando solicitado pela coordenação do curso;
- Participar de reuniões do curso durante o semestre no qual a disciplina está programada;
- Conduzir o processo de avaliação da disciplina e do rendimento dos alunos. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância, 2009, p. 46-47).

Já os tutores a distância, ainda segundo o projeto, devem ser graduados em Pedagogia ou em outras licenciaturas e residentes na cidade onde está localizada a universidade; preferencialmente, com experiência na EaD; são submetidos a processo de seleção; e acompanham turmas de quinze alunos. As funções deste profissional são assim listadas:

- Participar dos cursos, oficinas, seminários e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas;
- Realizar estudos e pesquisa sob orientação da coordenação de cada Centro;
- Conhecer e participar das discussões relativas à elaboração, revisão e uso de material didático;
- Auxiliar o aluno em seu processo de estudo; orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- Estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- Auxiliar o aluno nas suas dificuldades após sua auto-avaliação;
- Detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução;

- Participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem;
- Relacionar-se com os demais tutores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso;
- Interagir e mediar sessões de chats e fóruns;
- Sugerir o uso de materiais didáticos complementares ao professor/pesquisador responsável pela disciplina;
- Avaliar com base nas dificuldades apontadas pelos aprendizes, os materiais didáticos e atividades de ensino utilizados no curso;
- Apontar as falhas no sistema de tutoria;
- Informar sobre a necessidade de apoios aos aprendizes complementares não previstos pelo projeto; participar do processo de avaliação do curso.
- Coordenar as atividades programadas para os encontros presenciais da sua turma no semestre. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância, 2009, p. 47-48).

Ao relacionar essas atribuições ao que já foi referenciado sobre a função docente é possível perceber que tutores a distância e professores das disciplinas específicas compartilham a responsabilidade da docência. Uma reflexão acerca deste aspecto já foi iniciada anteriormente e será retomada no próximo tópico a partir da tabulação dos questionários e entrevistas realizadas com professores e tutores a distância.

Mantida a sequência de informações apontadas pelo projeto pedagógico do curso, são descritos os fatores relacionados à infraestrutura física e tecnológica adequada aos espaços como, biblioteca, laboratórios de informática, sanitários, salas de aula, polos de apoio presencial etc. Sobre a metodologia de ensino, são mencionados diferentes aspectos relativos à execução e avaliação das atividades presenciais e a distância, no que se refere a tipos, recursos, obrigatoriedades, distribuição de pontos, dentre outros.

Diante das informações contidas no projeto pedagógico do curso, observa-se que o mesmo foi construído em consonância com as formalidades que permeiam o contexto a EaD. Avançar esta análise para a realidade prática na qual este curso ocorre é mais uma estratégia de reflexão a fim de encontrar consonâncias e dissonâncias que tenham estabeleçam relações diretas e indiretas com a docência na EaD. Isso é um trabalho para o próximo tópico que, dentre outros aspectos, pode contribuir com reflexões sobre o PPP do curso, considerado o compromisso que tal documento deve manter com a qualidade do desenvolvimento profissional docente.

### 4.3 O perfil dos sujeitos da pesquisa

Conforme modelo disponível nos apêndices deste trabalho, o questionário de identificação utilizado com os sujeitos da pesquisa buscou contemplar algumas informações de caracterização pessoal, formação acadêmica, exercício profissional atual, experiências docente na educação presencial e a distância, discência na EaD e uso das TDIC. Para Gil (2002, p. 116) “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos.”. Diante dessa recomendação e com vistas a atender um dos objetivos específicos do estudo voltado para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, é que este instrumento foi elaborado e utilizado. Nesse sentido, são apresentados aqui os dados extraídos do questionário respondido pelos sujeitos que se dispuseram a contribuir com o estudo.

A fim de manter o compromisso com o anonimato dos sujeitos, os mesmos serão identificados pelas letras P (para professores) e T (para tutores a distância), acompanhadas dos números que correspondem à ordem em que as conversas ocorreram. A sigla “NR” será utilizada nos momentos em que os participantes não responderam o que foi perguntado. No que se refere ao primeiro tópico de identificação, apresentam-se os seguintes dados:

<b>Docentes</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Filhos</b>
P1	46	F	Divorciada	2
P2	30	F	Casada	Gestante
P3	47	F	Divorciada	2
P4	46	M	Casado	2
P5	53	M	Casado	1
T1	NR	F	Desquitada	4
T2	35	F	Solteira	0
T3	55	F	Casada	2
T4	47	F	Casada	2
T5	46	F	Casada	2
T6	53	F	Casada	3

**Quadro 6** – Dados básicos de identificação dos sujeitos da pesquisa.

Os dados apresentados no quadro acima demonstram que a idade dos professores vai de trinta a 53 anos de idade, a prevalência do gênero feminino, diferentes estados civis e a quantidade de zero a quatro filhos. Apesar de todos os professores e tutores terem contribuído com o estudo, por meio dos documentos analisados foi possível identificar que todos os tutores

a distância são do sexo feminino, enquanto que do total de 34 professores vinculados ao curso, quinze são do sexo masculino (aproximadamente 44%). Com relação a este aspecto, especialmente no que se refere à tutoria a distância, reforça-se a observação de Mill (2010) sobre a predominância feminina na docência virtual.

Com relação à formação acadêmica, as informações são:

<b>Docentes</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
P1	Pedagogia - 1997	Aperfeiçoamento - 1998	Educação - 2002	Educação - 2002
P2	Pedagogia - 2005	Não	Educação - 2009	Não
P3	Pedagogia - 1990	NR - 1994	NR - 1998	NR - 2006
P4	História - 1993	Não	História e Educação - 1999	História - 2003
P5	Licenciado em Educação-Geografia - 1991	Não	Ciências Pedagógicas - 1998	Educação - 2003
T1	Pedagogia - NR	NR - NR	Não	Não
T2	Pedagogia - 2003	Não	Educação - 2005	Não
T3	Pedagogia - 1986	NR - 1993	Não	Não
T4	Pedagogia - 2005	NR - 2007	Não	Não
T5	Artes Plásticas - 1991 e Pedagogia - 1997	Educação Especial - 2002 e Arteterapia - 2008	Não	Não
T6	Pedagogia - 1986	NR - 1989	NR - 1994	NR - 2000

**Quadro 7** – Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

As informações listadas neste quadro demonstram que a graduação em Pedagogia predomina entre os sujeitos, característica que pode ser, a priori, entendida como positiva considerado que a atuação destes profissionais se dá em um Curso de Pedagogia. Mas também vale considerar que as épocas em que estes sujeitos foram formados eram outras, e isso equivale a considerar que o currículo passou por mudanças. Outro aspecto observado neste item é que a pós-graduação stricto-sensu é predominante entre os professores, possivelmente em consequência das exigências para ser professor universitário, enquanto a maioria dos tutores a distância têm, até o momento, a pós-graduação lato-sensu como titulação máxima.

O quadro seguinte contempla informações relativas à atuação profissional exercida no momento pelos sujeitos da pesquisa:

Docentes	Tempo de atuação nesta IES	Cursos	Tempo de atuação no curso de Pedagogia	Funções	Atua em outro local/área	Funções
P1	12 anos	Pedagogia, Pós-graduação em Educação, Diretoria de ensino	1 semestre	Docência	Não	
P2	4 anos e 6 meses	Licenciaturas	4 anos e 6 meses	Docência e coordenação de tutoria e financeira	Não	
P3	18 anos	Pedagogia	3 anos	Docência e coordenação geral	Não	
P4	19 anos	Faculdade de Educação	1 ano	Docência	Não	
P5	6 anos	Pedagogia, História, Letras, Matemática e Pós-graduação	5 anos	Docência	Não	
T1	5 anos	Atendimento Educacional Especializado, e pedagogia	3 anos	Tutoria a distância	Sim	Docência e coordenação
T2	3 anos			Tutoria a distância	Sim	Coordenação pedagógica
T3	5 anos	Atendimento Educacional Especializado, e pedagogia	3 anos	Tutoria a distância	Sim	Professora regente
T4	5 anos	Atendimento Educacional Especializado, e pedagogia	3 anos	Tutoria a distância	Sim	Professora
T5	5 anos	Atendimento Educacional Especializado, e pedagogia	3 anos	Tutoria a distância	Sim	Professora
T6	10 anos	Farmácia e Enfermagem	1 ano	Tutoria a distância	Sim	Professora

**Quadro 8** – Atual exercício profissional dos sujeitos entrevistados.

Por meio deste quadro observa-se que o tempo de atuação dos sujeitos na IES pesquisada vai de três a dezenove anos e os tempos menores estão entre os tutores a distância. Estes que, assim como os professores não se dedicam somente ao Curso de Pedagogia a distância, mas se diferem quanto ao fato de exercerem a função docente em outras instituições, o que não ocorre com os professores devido estes atuarem e serem remunerados em regime de dedicação exclusiva. Conforme previsto no PPP do curso, há professores que também atuam na coordenação. Observa-se também que o tempo de permanência dos tutores a distância acompanha o tempo de duração do curso, visto que, por serem tutores generalistas, os mesmos fazem a mediação do processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas. Porém, o tempo de um ano informado pela T6 demonstra que, possivelmente, ela ocupou o lugar de outra pessoa que iniciou o trabalho na tutoria a distância, mas, por algum motivo, não deu continuidade. O próximo quadro destaca o tempo de experiência docente dos sujeitos na educação presencial:

<b>Docentes</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental I</b>	<b>Ensino Fundamental II</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Educação Superior</b>
P1	2 anos	10 anos	Não	Não	12 anos
P2	1 ano	Não	Não	Não	6 anos
P3	10 anos		Não	Não	18 anos
P4	Não	Não	Não	Não	25 anos
P5	Não	Não	Não	3 anos	18 anos
T1	Não	26 anos	Não	Não	Não
T2	1 ano	Não	Não	Não	2 anos
T3	2 anos	27 anos	Não	Não	Não
T4	2 anos e meio	3 anos	Não	Não	Não
T5	NR	NR	NR	Não	Não
T6	15	4	1	3	10

**Quadro 9** – Experiência docente na educação presencial.

Diante destes dados percebe-se que, dentre os sujeitos pesquisados, a menor experiência está nos Ensino Fundamental II e Médio, a maioria dos tutores têm experiência docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e o maior tempo de experiência dos professores está na Educação Superior. Outra observação que merece destaque é quanto ao fato de a maior parte das tutoras a distância informar não ter experiência na Educação Superior, somado ao caso da T2 que informa um tempo menor do que o informado no quadro anterior quando a mesma responde sobre o seu tempo de tutora a distância no Curso de Pedagogia a distância.

Este cruzamento chama atenção para a existência de algo que impeça o autorreconhecimento das tutoras a distância enquanto docentes, aspecto este que o grupo focal ajudará a interpretar melhor.

No penúltimo quadro de tabulação dos dados extraídos dos questionários, são apresentadas informações relativas às experiências dos sujeitos enquanto discentes e docentes na modalidade a distância:

<b>Docentes</b>	<b>Experiência discente na EaD</b>	<b>Experiência docente na EaD</b>
P1	Não	Pedagogia; e Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado - 4 anos
P2	Curta duração e aperfeiçoamento	Aperfeiçoamento; extensão e graduação - 8 anos
P3	Não	Pedagogia - 2 anos
P4	Não	Pedagogia - 1 ano
P5	Não	Pedagogia; Matemática; Letras (inglês); Letras (espanhol) - 5 anos
T1	Especialização em laboratório de informática; especialização em Atendimento Educacional Especializado	Não
T2	Não	Não
T3	Extensão tecnologia interativa	Não
T4	Especialização em EaD	Não
T5	Atendimento Educacional Especializado; Surdos; Altas habilidades; LIBRAS	Não
T6	Não	Pedagogia; Administração - 1 ano

**Quadro 10**– Experiências discente e docente na EaD.

Diante dos dados apresentados no quadro acima, observa-se que a experiência enquanto aluno da EaD é maior entre os tutores a distância e os cursos se voltam para o contexto da Educação Especial e do uso das TDIC. Por meio deste dado é possível considerar que os tutores a distância têm suas experiências discentes como ponto favorável ao exercício da docência virtual. Ao informarem que não têm experiência docente na EaD, os tutores a distância, mais uma vez, reforçam o desconhecimento observado já no quadro anterior sobre a função docente que desempenham. Já quanto aos professores, observa-se que as suas experiências na EaD ocorrem no exercício da docência.

No último tópico do questionário os sujeitos são abordados sobre as TDIC que utilizam, bem como a finalidade do seu uso. Foram listados dezesseis itens: (1) Editores de texto, (2)

Email, (3) Editores de apresentação, (4) Editores de vídeo, (5) Sites de busca, (6) Blogs, (7) Listas e/ou fóruns de discussão, (8) Chat, (9) Redes sociais, (10) AVA, (11) Editores de planilha, (12) Hipertextos, (13) Vídeos, (14) Áudios, (15) Imagens, (16) Outros. A opção dezesseis foi listada para que os sujeitos pudessem incluir outro/s recurso/s que utilizam, mas não estava elencado:

<b>Docentes</b>	<b>Recursos digitais</b>	<b>Finalidade</b>
P1	2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15.	Preparação de aulas, estudo, pesquisa, preparação de palestras, entretenimento.
P2	Todos.	Preparação de aulas, gravação de vídeos, elaboração de jogos, utilização de uma maior diversidade de mídias e atividades para despertar o interesse dos alunos.
P3	1, 2, 4, 5, 7, 10, 13, 15.	Planejamento, produção de material, pesquisas e estudos.
P4	Todos.	Preparar e ministrar aula, estudos.
P5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15.	Estudar, preparar aulas, ministrar palestras e cursos presenciais, durante o curso de EaD.
T1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Trabalho com professores e mediação com os alunos.
T2	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	Pessoal e profissional.
T3	Todos.	NR
T4	Todos.	NR
T5	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15.	Estudo, pesquisa, interação, avaliação, trabalho.
T6	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15.	Enriquecer e ampliar.

**Quadro 11** – Uso das TDIC.

Todos os dezesseis recursos foram marcados pelos professores P2 e P4. O primeiro acrescentou jogos interativos e objetos de aprendizagem para a Educação Especial, enquanto que o outro professor acrescentou filmes. P1 não marcou as opções 1, 3, 4, 11, 12 e 16; P3 deixou de marcar as opções 3, 6, 8, 9, 11, 12, 14 e 16; e P5 não marcou as opções 11 e 16. Entre os tutores, T1 e T2 marcaram os quinze primeiros itens; T3 e T4 marcaram todos, mas não especificaram qual o outro recurso; T5 não marcou os itens 3, 4, 12 e 16; e T6 não marcou os itens 1, 9, 10, 11, 12 e 16. Ao associar as opções assinaladas pelos professores e tutores a distância com a observação que foi realizada do cotidiano destes profissionais, percebe-se que, apesar de eles não terem listado alguns recursos, eles são utilizados sim, como é o caso, por

exemplo, do hipertexto que se faz presente no AVA enquanto sala de aula dos alunos do curso em questão.

Outro fator relevante identificado neste item do questionário é quanto à finalidade apresentada pelos sujeitos. Quanto a isso, percebe-se a incidência de palavras como estudo, pesquisa, planejamento e produção de material. Quando P1 se refere ao entretenimento e P2 menciona sobre despertar o interesse dos alunos entende-se que estes professores identificam o caráter sedutor das TDIC. E quando T1 escreveu sobre a mediação com os alunos e T2 sobre interação, nota-se que estes tutores demonstram consciência da necessidade de utilizar os recursos digitais sob a perspectiva pedagógica.

As informações extraídas dos questionários e apresentadas aqui serão, nos tópicos seguintes, associadas às entrevistas realizadas com os professores e às informações obtidas por meio do grupo focal realizado com os tutores a distância. O objetivo é valorizar a diversidade e a associação dos dados obtidos, a fim de fazer jus ao tipo de pesquisa adotado, bem como, de contribuir com uma melhor interpretação do problema estudado.

#### **4.4 As vozes dos protagonistas da pesquisa**

Antes de iniciar o trabalho de audição das vozes dos professores entrevistados e do grupo focal realizado com os tutores a distância, convém relatar alguns detalhes vivenciados ao longo deste percurso. Embora, aparentemente irrelevantes, estas informações somam-se às demais e contribuem com a análise do contexto em discussão.

Conseguir retorno dos professores e dos tutores com relação à disponibilidade para contribuir com o estudo foi uma tarefa desafiadora que exigiu paciência, persistência e sensibilidade. Além do primeiro contato por email, que foi respondido por poucos, foi preciso uma nova abordagem delicada e presencial, pelos corredores da IES. Em ambos os contatos tomou-se o cuidado de identificar o trabalho, valorizar a participação dos sujeitos e firmar compromisso com o sigilo das identidades e com a disponibilidade de tempo e horário que pudesse ser dedicada à conversa.

Considerada a diversidade de compromissos dos professores, não houve como conciliar dia, horário e local para que todos os que se dispuseram a contribuir compusessem um grupo focal. A sobrecarga apontada pelos professores como empecilho para dedicar mais tempo à conversa foi observada ao longo das entrevistas que, em todos os casos, passaram por interrupções feitas por parte de alunos, colegas de trabalhos, telefonemas e até ruídos de reforma

no prédio da IES. As entrevistas ocorreram entre 23 de maio de 2014 e 09 de junho de 2014, com duração entre 13min e 48min.

Com relação aos tutores a dificuldade inverteu-se, pois os mesmos se organizam para comparecer presencialmente à instituição quando há reuniões com os professores. Embora a pesquisadora tenha reforçado a disponibilidade de encontrá-los conforme suas possibilidades, estes também alegaram falta de tempo para marcar a entrevista. Reconhecida a sobrecarga dos tutores, a nova estratégia foi pedir autorização à coordenação do curso para aproveitar um dos encontros destes com os professores para a realização do grupo focal. Com a permissão concedida a pesquisadora participou de dois dias de reunião. O grupo focal foi realizado no primeiro dia com os seis tutores presentes na reunião. Uma nova tentativa foi feita com o intuito de contemplar todos os tutores, mas as faltas do encontro anterior se repetiram e, com isso, não realizou-se uma nova abordagem.

Fato interessante ocorreu na primeira tentativa. A reunião foi marcada para o dia 14 de julho de 2014, às 19h, mas a professora chegou por volta das 19h45min. Com isso, o grupo focal que ocorreria após a reunião, foi autorizado a começar, porém foi brevemente interrompido pela chegada da professora. Brevemente, porque, quando chegou e foi informada que um grupo focal havia começado, a mesma disse que a conversa poderia continuar, pois ela teve alguns imprevistos, não estava de posse do que precisava para dar andamento à reunião e remarcou para outro dia e horário. O grupo focal durou 48min38s, o tempo total de todas as conversas chegou a 2h46min18s e a transcrição das falas se deu ao longo de 32 páginas arquivadas juntamente com os termos de esclarecimento e autorização assinados pelos sujeitos. Devido aos princípios éticos relativos à preservação da identidade dos sujeitos entrevistados, as transcrições e os termos não estão disponibilizados como apêndices.

Terminadas as entrevistas e o grupo focal, todas as conversas foram transcritas e enviadas por email, individualmente, para todos os sujeitos. Nesta mensagem agradeceu-se novamente os docentes pela contribuição, os arquivos de áudio e textos (editável e não editável) foram anexados, esclareceu-se que realizou-se certa "limpeza" em alguns aspectos linguísticos e privilegiou-se mais a essência da mensagem do que a sua forma, salientou-se que os docentes podiam comentar sobre o material enviado. Dos cinco professores, apenas duas retornaram parabenizando pelo trabalho e sugerindo mais algumas limpezas na transcrição do texto. Das seis tutoras, uma retornou confirmando o recebimento, parabenizando pelo trabalho e demonstrando interesse nos resultados da pesquisa.

A fim de extrair dos sujeitos informações condizentes com o objetivo da pesquisa, cinco questões foram previamente elaboradas e realizadas com todos. Também explorou-se peculiaridades mencionadas pelos sujeitos e valorizou-se a liberdade destes poderem acrescentar demais contribuições que julgassem pertinente. As questões previamente estruturadas foram:

- O que você acha importante saber para ser professor/a na EaD?
- Como você se reconhece enquanto professor/a da EaD e como gostaria que as pessoas lhe reconhecessem?
- Como você entende que deve ser a formação docente para a EaD?
- Você considera importante participar, participa ou já participou de programas, cursos ou encontros que tenham como enfoque a docência na EaD?
- Quais sugestões você daria à instituição que oferece cursos na modalidade a distância?

A partir destas questões e dos demais apontamentos acrescentados pelos professores e tutores a distância, são apresentadas e analisadas a seguir algumas unidades de significado extraídas das falas destes sujeitos.

Com relação à primeira indagação feita aos professores e tutores a distância, ambos tratados aqui como docentes, percebe-se que os docentes demonstram consciência em relação à necessidade de diferentes saberes para o exercício da docência na EaD. Estes que vão desde saberes mais gerais, que permeiam a docência em qualquer modalidade, aos mais específicos, como é o caso do uso adequado das TDIC no que se refere, por exemplo, à organização do material e uso do AVA (ver Quadro 12). Apresentados em outra linguagem, estes destaques podem ser visualizados de outra forma (ver Figura 1).

Docentes	Unidades de significado
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os saberes docentes.</li> <li>• Domínio do conteúdo.</li> <li>• Mediação pedagógica.</li> <li>• Domínio das ferramentas tecnológicas.</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração adequada do material (linguagem, interatividade, atratividade, disposição).</li> </ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio do conteúdo.</li> <li>• Conhecimento das tecnologias.</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e dominar as tecnologias.</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio sólido do conteúdo.</li> <li>• Conhecimento profundo dos aspectos pedagógicos, didáticos referentes ao ensino em AVA.</li> </ul>
T1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do material.</li> <li>• Mediação.</li> </ul>
T2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento amplo da área do curso.</li> <li>• Mediação.</li> <li>• Saber utilizar os recursos tecnológicos.</li> </ul>
T3	NR
T4	NR
T5	NR
T6	NR

**Quadro 12** – Saberes necessários para a docência na EaD



**Figura 1** – Infográfico Wordle<sup>19</sup>: Saberes necessários para a docência na EaD

<sup>19</sup> Recurso digital utilizado para destacar palavras que aparecem com maior frequência em um texto. As artes podem ser criadas e personalizadas conforme a preferência por meio do endereço eletrônico <http://www.wordle.net/>.

Por meio desta representação visual de informações é possível observar que os saberes destacados foram: o domínio das TDIC, conhecimento do conteúdo e mediação pedagógica. Evidenciam-se nestes destaques, dois dos diferentes saberes elencados por Tardif (2011): os saberes provenientes da formação profissional para o magistério e os derivados dos programas e livros didáticos usados no trabalho. No primeiro grupo estão a mediação e o conhecimento do conteúdo, pois advêm da formação docente, por meio da qual se integram. No segundo grupo está o domínio das tecnologias, cuja aquisição e integração se dão pelo uso das ferramentas de trabalho. Observa-se que, seja nos discursos dos sujeitos da pesquisa e até mesmo em algumas literaturas, a palavra “domínio” aparece. Esta que, em seu sentido literal remete a aspectos como propriedade, controle. A mesma menção ocorre com “ferramenta” que é permeada de um sentido restrito, visto que contempla o uso meramente prático. Assim, considerada as reflexões teórico-práticas já apresentadas por muitos especialistas da área, o potencial das TDIC na educação não se restringe ao domínio de ferramentas. Estas tecnologias estão imersas em uma complexidade de relações mediadas por recursos cujo desenvolvimento, utilização e avaliação devem ocorrer de maneira sistemática, com vistas à qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Convém ressaltar também que o reconhecimento de especificidades relacionadas à separação física entre professor e aluno foi manifestado por quatro sujeitos:

O professor, quando prepara o material, elabora os exercícios e pensa a metodologia de um programa, de uma disciplina, ele precisa ter clareza que há uma distância entre ele e o estudante e que essa distância não pode comprometer esse processo de ensino-aprendizagem. (P1).

O professor precisa entender que não está presente todo o tempo com o aluno, há uma distância física que os separa que pode ser amenizada com a utilização de algumas alternativas... O professor deve pensar que não estará presente para esclarecer as dúvidas do aluno, por isso, é preciso pressupor que a escrita pode gerar dúvidas e isso deve ser contemplado no material. (P2).

Há, pelo menos, dois aspectos importantes: primeiro, o domínio sólido do conteúdo a ser ensinado e, em segundo lugar, o conhecimento profundo dos aspectos pedagógicos, didáticos que dizem respeito ao ensino em ambientes virtuais. Estes que estão relacionados com a comunicação, relação com o aluno, com o uso das novas tecnologias, sobretudo as que resolvem a ausência do contato direto com o aluno. (P5).

Apesar da distância, conseguimos construir essa relação afetiva. É a distância, mas não tanto, pois parece que estamos e caminhamos juntos com os alunos. (T2).

Estas falas demonstram que os docentes compreendem a necessidade de adequações à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem a distância, que a separação espacial requer mediação condizente com tal característica e que esta distância pode ser desafiadora, mas não

um empecilho para a interação e para a aprendizagem. Tais apontamentos podem ser pensados à luz das contribuições de Mattar (2012) acerca da interação na EaD. Para este autor os processos interativos requerem planejamento, investimento, tempo, formação adequada e contínua, currículos mais criativos e flexíveis e novas formas de gestão. Administrar a distância geográfica na EaD demanda articular as relações mútuas entre alunos, docentes, conteúdo e TDIC. Por meio do apontamento de Mattar (2012) pode-se considerar que a exacerbada preocupação dada ao domínio do conteúdo e/ou das TDIC, entendidos muitas vezes como propriedade de território, merece ser repensada.

Quando perguntados sobre como se reconhecem e como gostariam de ser reconhecidos enquanto professores na EaD, as seguintes unidades de significado foram mencionadas:

<b>Docentes</b>	<b>Unidades de significado</b>
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difícil.</li> <li>• Trabalhoso.</li> <li>• Desafiador.</li> <li>• Insegurança.</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesma dedicação da modalidade presencial.</li> <li>• Mais trabalhoso.</li> <li>• Preconceitos.</li> <li>• Mitos.</li> </ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sem distinção da docência presencial.</li> <li>• Há especificidades na EaD.</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade preservada.</li> <li>• Centralidade e representação docente mantidas.</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupação com a aprendizagem e com o desenvolvimento.</li> <li>• Vocação formativa.</li> </ul>
T1	NR
T2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflituoso.</li> <li>• Os alunos confiam mais nos tutores do que nos professores.</li> <li>• Honra por ser chamada de docente.</li> </ul>
T3	NR
T4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos confiam mais nos tutores do que nos professores.</li> </ul>
T5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de reconhecimento.</li> <li>• Contribuição para o sucesso do curso.</li> </ul>
T6	NR

**Quadro 13** – Reconhecimento e autorreconhecimento enquanto docente na EaD

A professora P1 discorre sobre a intensidade de trabalho na EaD ser maior que na modalidade presencial. A primeira professora também enfatiza a dificuldade que teve na

elaboração do material didático e aponta a falta de apoio para isso, além disso, já aponta sugestões com relação à formação de professores para a área em questão. A dificuldade em relação à elaboração do material didático também é mencionada pelos professores P4 e P2 compartilha com a professora P1 a questão da intensidade de trabalho na EaD, embora ressalte que dedica-se da mesma maneira que na educação presencial:

Achei muito difícil, muito trabalhoso, considerei que foi muito mais difícil do que preparar um material para um curso presencial, foi muito mais desafiador em função dessa modalidade, da necessidade de ter clareza na forma de apresentar o conteúdo, porque o aluno não estará comigo para eu tirar as dúvidas. A minha preocupação foi essa o tempo inteiro. Senti-me insegura, às vezes, ao me questionar se me fiz entender no texto, se a atividade responde às necessidades formativas do meu aluno... Senti muita dificuldade com a elaboração do material, para elaborar a avaliação, elaborar aquelas chaves de correção... Mas por quê? Como que se faz? Nós não discutimos as bases teóricas, epistemológicas de como elaborar uma avaliação para um aluno de Educação a Distância, como planejar para um aluno de Educação a Distância. Eu acho que deveria ter um Curso de Didática de Educação a Distância para nos preparar para essa compreensão. (P1)

Outra dificuldade é a elaboração do material didático, pois a escrita do material para o aluno fisicamente distante é diferente da escrita de um artigo acadêmico. (P4)

A dedicação que tenho em meu trabalho a distância e presencial são iguais. Não há uma preferência. Acredito que o trabalho na EaD é comumente maior, principalmente, pela questão da documentação, da necessidade de registrar o material, as avaliações, esse registro institucional. No presencial, às vezes, esse aspecto é contornado na interação diária com o aluno, nem sempre o aluno precisa realizar uma prova em folha timbrada... A preocupação e o trabalho são iguais, porém na EaD essa questão do planejamento em longo prazo dificulta um pouco, mas não impossibilita. (P2).

Acerca destes destaques sobre a produção de material, Mattar (2012, p. 68) recorre a diversos estudiosos para defender a atuação do “... professor como produtor de seus próprios materiais e como participante nas equipes de produção de ambientes virtuais, de materiais etc.”. O primeiro caso depende do conhecimento didático do conteúdo, já o segundo está relacionado ao que Mattar (2012) chama de alfabetização visual, visto que envolve a adequação estética do material que também interferem na aprendizagem dos alunos.

Outro destaque merece ser dado à contribuição da professora P2 ao observar as concepções equivocadas construídas em torno da EaD e que influenciam na maneira como a professora é reconhecida por algumas pessoas no que se refere à docência a distância:

Em relação ao reconhecimento, ainda há um preconceito muito grande, mitos em relação à EaD, algumas pessoas (até colegas) julgam que esta é uma modalidade mais fácil de estudar, que o aluno se sairá bem com certa facilidade, e nem sempre é assim. Na maioria dos casos, o aluno tem ainda mais dificuldades do que o do presencial, pois tem que desenvolver uma

autoaprendizagem, autogestão dos estudos, precisa de mais iniciativa individual em relação aos alunos do presencial... Posso afirmar que a maioria das pessoas, que eu conheço e pensam assim, nunca trabalhou na modalidade e não querem trabalhar, porque têm o pré-conceito de que ela seja inferior à modalidade presencial. Para quem conhece, sabe que é um trabalho difícil, complicado. Em minha opinião, às vezes, demora muito mais para ser executado e planejado do que o trabalho desenvolvido no presencial. (P2).

A professora P3 demonstrou dificuldades em responder a este questionamento, o que acarretou na necessidade de reformular a pergunta. Esta professora afirma não identificar diferença entre o seu trabalho nas diferentes modalidades, mas, contempla as especificidades da EaD ao desenvolver seu argumento. Esta perspectiva também é observada no posicionamento do professor P4, que comenta sobre a posição de centralidade ocupada pelo professor:

É claro que há as especificidades da EaD no que diz respeito à interação, disponibilidade do conteúdo, linguagem do material, maneira de se direcionar ao aluno... Mas eu não consigo identificar diferença entre o presencial e a distância, porque, enquanto ministrava as disciplinas no curso a distância, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, eu interagia com os alunos, acompanhava os comentários... A única diferença é que você não vê o aluno que utiliza linguagem e ferramentas específicas. (P3).

Sinceramente, a única diferença que eu senti foi em relação à ausência de contato presencial. Mas havia a webaula por meio da qual os alunos, em seus polos e de maneira um pouco ultrapassada, podiam me ver e encaminhar as dúvidas através de um monitor e de forma escrita. Senti-me muito à vontade. É claro que muda o relacionamento, visto que na EaD nem sempre é possível nos relacionarmos de maneira habitual... As relações mudam, mas, de maneira geral, a identidade fica preservada, o professor não perde a centralidade e sua representação. (P4).

Em relação ao posicionamento do professor P5, observa-se consonância entre a maneira que o mesmo se reconhece, sente e deseja ser reconhecido:

Acho que, tanto os professores colegas de trabalho quanto os alunos, me veem em condição de um professor com forte preocupação, não apenas com os processos de ensino, mas, sobretudo, com os processos de aprendizagem e, especialmente, de desenvolvimento. Gostaria de ser reconhecido como um professor com vocação pedagógica e que se preocupa com a organização dos processos de ensino-aprendizagem que tem como finalidade o desenvolvimento pleno do aluno. Não me preocupo apenas com o ensino ou com a aprendizagem, preocupo-me com processos dessa natureza que têm a finalidade de desenvolver integralmente a personalidade. (P5).

No que se refere aos tutores a questão da identidade se apresenta fragilizada, visto que, de acordo com o que estes profissionais relataram, há uma distância entre a maneira como eles se reconhecem e a forma como são e gostariam de ser reconhecidos. A tutora T2 se diz consciente do seu papel enquanto docente e do desconhecimento do seu trabalho por parte da equipe do curso e, conseqüentemente, dos alunos. A tutora T4 diz ter se assustado ao ser

chamada de docente, e que acredita haver melhor reconhecimento profissional em outras instituições. E T5 ressalta que, apesar dos diversos indícios de não reconhecimento do seu trabalho, não se descarta a importância deste para a qualidade do curso. Relevância esta ressaltada no discurso da equipe de avaliação, conforme ressalta a tutora. O que, na prática, contrasta com o caso mencionado pela tutora T2 sobre a avaliação de determinado polo de apoio presencial:

Isso é conflituoso. Quando você iniciou nos chamando de docente... A gente não é reconhecida como docente. Ficamos entre a coordenação, os professores, a supervisão de tutoria e essa identidade não foi construída, está em construção, mas o reconhecimento ainda não aconteceu. Por exemplo: houve uma avaliação do polo de Carneirinho sobre a qual foi colocada no AVA uma mensagem de agradecimento direcionada a alunos, professores e não apareceram os tutores. O reconhecimento da qualidade foi atribuído a um grupo cujos tutores não foram mencionados. Senti-me honrada, porque eu me reconheço como docente nas outras funções que desempenho cuja base é a docência, minha identidade é a docência. Mas o cargo de tutoria foi entregue como tutor, porém o exercício da tutoria é a docência pura. (T2).

Quando você disse que nós somos docentes a gente mesmo se assustou. Acho que fora dessa instituição ainda existe algo. Sei que há faculdades que assinam a carteira de trabalho do tutor e o tratam como profissional. (T4).

Houve uma fala por parte da equipe de avaliação, ressaltando que o sucesso do Curso de Pedagogia estava nas mãos dos tutores. E realmente, se a equipe de tutores não estiver muito afinada e, principalmente, muito comprometida, não conseguiremos uma aprendizagem adequada e nem que o curso caminhe. Penso que os coordenadores desse curso são muito felizes por terem a nossa equipe, pois fazemos, nos desdobramos enquanto tutores, muitas vezes não reconhecidos, em nossas funções e em nossa sobrecarga de trabalho. Não temos reconhecimento financeiro, nem por parte do aluno, porque em muitas situações precisamos recorrer à coordenação para dar um feedback. Não temos total autonomia. (T5).

Tais apontamentos feitos pelos tutores, vão ao encontro do que Lima e Oliveira (2013, p. 12-13) salientam sobre a necessidade de a identidade profissional ser construída no âmbito individual e coletivo, e, portanto “... exigirá mudar as condições de trabalho que lhe vem sendo impostas de forma a permitir a construção de uma identidade profissional como elemento fundamental de sua profissionalização.”.

Ao serem questionados sobre como deve ser a formação docente para a EaD os destaques foram os seguintes:

<b>Docentes</b>	<b>Unidades de significado</b>
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão da identidade profissional.</li> <li>• Metodologia.</li> <li>• Lidar com as tecnologias.</li> <li>• Didática.</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamental.</li> <li>• Universo diferente.</li> <li>• Formação prévia.</li> </ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo.</li> <li>• Ferramentas tecnológicas (também para a modalidade presencial).</li> <li>• Atualização para quem se formou há mais tempo.</li> <li>• Para além da natureza meramente técnica.</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Específica.</li> <li>• Didática da EaD.</li> <li>• Ferramentas tecnológicas.</li> <li>• Metodologia.</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo.</li> <li>• Metodologia.</li> <li>• Tecnologias e recursos didáticos.</li> <li>• Mecanismos de comunicação.</li> </ul>
T1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações com os professores.</li> <li>• Não é formação continuada.</li> </ul>
T2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas iniciativas.</li> <li>• Iniciativa do tutor.</li> </ul>
T3	NR
T4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve formação.</li> </ul>
T5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas iniciativas.</li> <li>• Sem continuidade</li> </ul>
T6	NR

**Quadro 14** – Formação docente para a EaD

Ao distribuir os destaques feitos pelos professores no infográfico, metodologia é o fator mencionado mais vezes, seguido de didática, ferramentas tecnológicas e conteúdo. A imagem fica assim apresentada:



**Figura 2** – Infográfico Wordle: Formação docente para a EaD

Sobre este aspecto alguns professores consideram que a formação inicial recebida para atuar no curso não é suficiente. A professora P2 argumenta que todos os professores passam por uma formação inicial, determinada pela Capes como requisito para o docente atuar no curso a distância. É um curso de cem horas, oferecido a cerca de trinta professores que, em sua maioria e mesmo com dificuldades de uso do AVA, concluem. Mas também há desistências. Esta professora acrescenta que minicursos de oito a dez horas são oferecidos como reciclagem e que nestes a participação dos tutores é maior. Sobre o uso do AVA como espaço no qual esta formação também ocorre, Silva (2010a, p. 219) defende que "Uma sala de aula *online* não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas também um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento."

Quando perguntados sobre a sua participação em processos formativos voltados para esse contexto, os professores P4 e P5 respondem:

Não, porque nunca houve. O que se tem são cursos como os que ocorrem nas demais instituições, voltados para a apresentação do ambiente virtual de aprendizagem, aspectos técnicos. E não é isso! Penso que é algo dependente de uma discussão epistemológica de como a ferramenta vai auxiliar, não é a técnica pela técnica, é a técnica com finalidade. E qual é a finalidade? Pedagógica e com um adendo: o aluno não está fisicamente diante do professor. É mais difícil prender a atenção do aluno quando se está diante dele ou quando não se sabe onde ele está? É algo complicado! (P4)

Estou no curso a distância há cinco anos e participei apenas de um curso preparatório que ocorreu no primeiro ano. Acho que a quantidade de cursos e

o conteúdo trabalhado não são suficientes. Recebemos uma preparação voltada para o uso do ambiente virtual de aprendizagem, mas faltou uma formação mais especializada que nos preparasse para compreender os processos de ensino-aprendizagem que não tenham a característica do contato direto do aluno com o professor. Como é que a psicologia, a didática, a pedagogia têm tentado entender essa nova realidade? Nós não fomos preparados para isso. (P5).

De acordo com a professora P1 esta formação precisa refletir a compreensão de fatores, como “O que é ser um professor de Educação a Distância? Qual é o papel dele? Qual deve ser a interlocução dele com o tutor? Como esse trabalho ocorre? Como ele se dá nessa integração com os coordenadores de tutoria, com quem coordena a produção do material?”. Para P3 o uso das TDIC deve ser contemplado na formação docente para a EaD, assim como para a educação presencial, mas não pode ser o único foco. Ao comentar sobre a formação continuada, a professora P3 discorre que “Quem se formou há mais tempo precisa se atualizar, por meio da formação continuada, para explorar tais tecnologias, pois acredito que não conseguiremos mais ministrar aulas somente expositivas, com o quadro e a fala.”. Com isso, a professora leva a entender que, referente ao uso das TDIC, a atualização se faz mais necessária aos profissionais formados há mais tempo.

Consideradas as contribuições de Kenski (2013) sobre a formação docente em tempos de TDIC, o posicionamento da professora P3 pode ser repensado. De acordo com Kenski (2013) as relações e mediações estabelecidas entre professores, alunos, informações e tecnologias têm a mesma importância e devem estar a serviço da formação cidadã e da coletividade. Nesse sentido, para que a formação dos professores que necessitam das TDIC vá para além da serventia técnica, conforme a própria professora P3 defendeu, faz-se necessário que as formações inicial e continuada estejam articuladas com este contexto em constante transformação. Isso indica que o uso pedagógico das TDIC é fator relevante para a formação dos mais e dos menos experientes, pois abarca os diferentes fatores mencionados pelos professores, tais como: metodologia, domínio do conteúdo, recursos, didática, dentre outros.

Nessa perspectiva, os professores P4 e P5 apontam a falta de articulação entre saberes e o privilégio de alguns em detrimento de outros como problema presente nos mais diferentes âmbitos da formação de professores:

[...] acho que devemos pensar momentos nos cursos de formação docente que ajudem o professor a lidar com essas ferramentas, porque o problema não é utilizar, mas de que maneira utilizar. Considerado que essa nova geração não tem dificuldade em relação ao uso, não é ensinar o técnico, mas é ensinar, didaticamente, como lidar com esses recursos colocados à disposição dos professores. Há quem ainda não saiba utilizar a lousa e existe lógica,

procedimentos didáticos, para utilizar o quadro, da mesma maneira que na EaD. (P4).

Nos dias atuais há um grande problema em relação à formação de professores. Há os professores que realizam a licenciatura em Pedagogia, na qual se prioriza a formação pedagógica, muitas vezes, em detrimento do domínio de conteúdos básicos que definem o currículo das escolas onde vão trabalhar. Dessa maneira, é uma aberração que o professor saiba ensinar os conteúdos de geografia, história, ciências... Pois não é possível aprender como ensinar uma matéria se, ao longo do processo e de maneira concomitante, não se aprende o conteúdo da respectiva matéria. Por outro lado, há outros cursos de licenciatura, que formam professores para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nos quais o currículo privilegia as especificidades da área de conhecimento em detrimento da formação pedagógica. Neste segundo caso ocorre o inverso do primeiro, os professores dominam o conteúdo, mas não estão preparados para ministrá-los, aqui parte-se do pressuposto que basta saber matemática para ensinar matemática, pois acredita-se que a lógica para ensinar o conteúdo é a mesma para produzir o conhecimento do conteúdo. Mas, na realidade, partimos do pressuposto de que são lógicas totalmente diferentes. (P5).

Ao relatarem sobre o que têm vivenciado na IES a título de formação, os tutores se dividiram entre a minoria que menciona as reuniões com os professores e outras iniciativas como formação; e o segundo e mais numeroso grupo que não considera tais iniciativas como formação, pois, segundo estes, as reuniões semestrais com os professores concentram-se em compreender o conteúdo e o planejamento dos professores em relação às disciplinas, e as demais iniciativas são esporádicas, além de estabelecerem pouca relação com o curso em que atuam. Diante disso, os tutores argumentam que a busca pela qualificação concentra-se na iniciativa individual e acrescentam:

Acho que atuamos no sentido de executar. Penso que seria interessante, também, enfatizar a questão da construção de alguns recursos que utilizamos. Um exemplo é aprender a construir uma videoaula. Além de utilizarmos esses recursos, aprendermos a produzi-los. A produção do material didático é uma área muito rica, EaD é uma área muito rica. Como tutores, ficamos executando, como se o pensar e o executar estivessem bem separados. É a racionalização. A formação continuada deveria valorizar isso. (T2).

Precisávamos de uma participação mais pedagógica no processo. (T3).

Houve numa disciplina em que não tivemos nenhuma orientação. A gente se virou. (T1).

Tive uma dúvida sobre a correção de determinada atividade, compartilhei a dúvida sobre com a coordenadora de tutoria que não conseguiu me ajudar, pedi auxílio ao professor e ele não me retornou, repassei para a coordenação do curso e não tive resposta. Tive que tomar a decisão sobre o que fazer em relação à atividade. Nesse sentido, a insegurança aparece e acabamos por fazer do nosso jeito. (T4)

Por meio destas falas os tutores demonstram que a mediação no AVA, apesar de requerer habilidades técnicas, carece de outros saberes que, ora eles desejam explorar, mas não

podem, e ora precisam de apoio, mas não o recebem. Estes profissionais aproveitaram a oportunidade para clamar por autonomia e parceria:

A tarefa de cada grupo é muito bem definida. Existem casos que a supervisora dos tutores, tal como nós, não tem autonomia para resolver. Ficamos amarrados na dependência de um que depende de outro. E como é tudo muito rápido, devido ao prazo do módulo de atividades ser quinzenal, ocorre de o módulo terminar e a dúvida não ser esclarecida... Bem no cume da hierarquia eu vejo os professores, a última decisão é do professor. Exemplo é o caso da avaliação, quando há algum conflito ou discordância sobre a chave de correção (distribuição de pontos, gabarito) e que todos aqui enxergam o erro do professor, mas não se muda. A palavra do professor é a última, mesmo que todos reconheçam a necessidade de rever algumas questões graves, não é revisto. A última palavra é do professor. (T2).

Por isso que nos falta autonomia. Não há participação. (T6).

Preciso de um retorno, mas tenho um professor que está fora do país fazendo o PHD. Não se responde, porque ele está fora. Na disciplina de Monografia, por exemplo, não houve reunião com o professor e não há ninguém para substituí-lo. É complicado! Estamos dependentes e a coordenação respeita a palavra do professor. Os alunos acham que a culpa é dos tutores. Quando nós começamos, ouvíamos muitas falas ofensivas com relação à nossa capacidade, qualificação, retornos e isso foi melhorando ao longo do curso. (T2)

Os alunos foram percebendo. (T1)

Nesta perspectiva, Mill, Ribeiro e Oliveira (2010a, p. 76), ao discorrerem sobre a formação docente na EaD, especificamente sobre a tutoria, salientam que esta formação "... é contínua e necessita ser contextualizada durante toda a vida profissional... o desenvolvimento da autonomia na formação é condição *sine qua non* para se atingir uma excelência profissional.". Os tutores apontam que, apesar dos desafios, a permanência deles na função requer comprometimento, responsabilidade, disposição, dedicação e se dá por questões profissionais e afetivas:

Em 2011 eu era de uma forma, hoje eu ampliei meus conhecimentos, dimensionei muitas coisas por conta dessa atuação, até mesmo em relação ao que foi falado sobre a humanização que é muito importante. A questão da mediação é muito importante, foi muito enriquecedor para mim. Temos que ter conhecimento, estar sempre estudando junto com os alunos. Esse curso é bem atual, eles tentam atualizar sempre. Já desprezei muito do que estudei em meu curso de Pedagogia, porque já houve uma evolução e isso foi muito importante para mim. (T5).

É você abraçar, não por questão financeira, mas por gosto, amor. É abraçar, esperar e acreditar que essa realidade vai mudar e que um dia sejamos reconhecidas como docentes. (T2).

Como foi falado que esse trabalho é feito mais pelo amor do que pela questão financeira, que seja feito com muita responsabilidade, pois estamos formando pessoas. (T4).

Houve dias em que eu me emocionei ao corrigir determinada tarefa: "Meu Deus, que maravilha é a Educação a Distância!". No início eu não acreditava

tanto. A gente conhece, realmente, aquela pessoa que está lá como ser humano, por isso a questão da humanização é importante. (T6)

Estes profissionais clamam por alternativas que tangem retrabalho e retornos em relação ao seu desempenho:

Gostaria de pedir aos coordenadores que limitassem o tempo de postagem das tarefas dos alunos, porque há aqueles que postam suas atividades depois de trinta dias do término do prazo e usam as produções de outros colegas, e nós temos que atribuir nota... Nós temos que corrigir tarefa de aluno o tempo todo até a véspera das provas, procurar tarefa por tarefa, aluno por aluno. (T1).

Tenho curiosidade para saber sobre a avaliação dos alunos em relação aos tutores. (T5).

Chegamos ao final de uma disciplina em que foram dados todos os prazos possíveis e a coordenação nos pede para dar uma nova oportunidade para determinado aluno que falta pouca nota para ser aprovado... Também sinto falta do feedback para nós tutores em relação a falhas, pontos a melhorar. Como está a nossa atuação? (T4).

As falas dos tutores a distância vão ao encontro das observações de Alonso e Silva (2013, p. 576):

Se as práticas pedagógicas são agora influenciadas no sentido de dinamizá-las, inclusive no ensino presencial, e se há o entusiasmo pela experimentação, surge, ao mesmo tempo, o incômodo do sobretrabalho, da intensificação dele e de se conviver com relações pouco esclarecidas, como no caso dos OAs (tutor), que trabalham como docentes, mas com negação dessa condição, inclusive por parte dos organismos financiadores dos programas e projetos de EaD. (ALONSO e SILVA, 2013, 576).

De acordo com a análise de Alonso e Silva (2013), as peculiaridades da EaD deveriam ser usadas em prol de processos educativos inovadores, mas pouca iniciativa institucional tem ocorrido neste sentido. Quando abordados sobre o papel do tutor a distância, os professores reconhecem os melindres da profissão, bem como sua importância e acrescentam que é preciso melhorar a formação destes sujeitos:

Defendo que o tutor desempenha funções docentes, porque ele realiza a mediação pedagógica com os alunos, é o elo entre a instituição, o conteúdo e o aluno. (P2).

É importante que o tutor tenha a competência técnica e o domínio do conteúdo, pois ele orientará o aluno. O tutor é uma figura fundamental. (P3).

Um “caranguejo” que está entre o rochedo e o oceano. Coitado! Eu não gostaria de estar na pele dele. O tutor é aquele que não elaborou o material, pouco participou da discussão do material, pouco teve contato com o professor e ouve todas as queixas de vários alunos e, muitas vezes, por questões econômicas, é mal escolhido, pois não é da área. (P4).

O tutor é fundamental! Inicialmente eu não acreditava que existiam condições reais para a aprendizagem ocorrer com base nas características da EaD. Hoje, eu sou favorável, acho possível... Mas é preciso preparar melhor os tutores

que não podem ser apenas reprodutores, técnicos desprovidos de formação didática e de conteúdo. (P5).

Na medida em que as conversas se aproximavam do fim, os professores reconheceram a relevância da pesquisa para o contexto em discussão e sugeriram que a qualidade de um curso a distância está diretamente ligada a fatores, como, delineamento do projeto pedagógico, avaliação processual, gestão adequada de documentos, política de formação continuada com vistas a uma essência crítico-reflexiva, e o tratamento da EaD enquanto modalidade não-emergencial:

O discurso de muitos é que a EaD é uma tentativa emergencial do governo de formar professores e vemos que esse emergencial já ocorre há muito tempo. Ao invés do número de alunos diminuir, só tem crescido. Caso fosse emergencial, haveria um prazo para acabar, mas não acaba. Nota-se que a modalidade está em alta, em constante crescimento, o pico só tem subido. Assim, acho que é necessário investir em políticas públicas nacionais e institucionais para conseguirmos efetivar a EaD. (P2).

[...] é necessário um projeto político pedagógico que contemple as especificidades da EaD. Quando a instituição possui o curso presencial, como é o nosso caso, que este seja parâmetro para não haver comparações, pois isso pode ocorrer, com as devidas adaptações. (P3).

É preciso definir políticas, estabelecer estratégias, criar bases teórico-metodológicas de um projeto de formação continuada; estabelecer princípios teóricos que permitam entender com mais clareza, dos pontos de vista didático, pedagógico e até psicológico, como e em que condições esses processos ocorrem, como a ausência do contato presencial interfere no desenvolvimento do aluno... Essas teorias devem ser elaboradas e, posteriormente, discutidas e tratadas com que atua na EaD. Isso não pode ser feito apenas por meio de cursos esporádicos de capacitação, é preciso ocorrer de maneira sistemática, contar com pessoas que tenham adequada formação teórica e prática, que haja periodicidade mínima de quinze dias e que seja um processo colaborativo. Há muitos professores atuantes na EaD que não estão preparados para isso, o que nós fazemos nessa modalidade é muito parecido com o que fazemos nos cursos presenciais. Mas são realidades totalmente diferentes que exigem posturas profissionais e didáticas diferentes. (P5).

O professor P4 se empenha em contribuir com a desconstrução dos mitos acerca da EaD acerca da racionalização pedagógica. Para este professor, a racionalização é histórica e não deve ser vista como algo negativo:

O processo de racionalização pedagógica começa no século XIX, não é algo de agora, a escola foi um processo de racionalização, a escola de massa é racionalização, mas esta foi racionalizada porque colocou-se certo número de alunos em uma sala de aula para um único professor, processo formado na visão de um Estado-nação... A organização da aula é uma racionalização do processo pedagógico. O professor vai para a sala de aula consciente do tempo de duração da aula, do que será falado, apresentado e discutido com os alunos. (P4).

Com relação à ressalva do professor P4, Alonso e Silva (2013) chamam a atenção para o cuidado que se deve ter em atribuir às TDIC e à EaD a razão dos males de intensificação e precarização do trabalho docente. Diante do que foi relatado pelos profissionais que estão imersos no universo da EaD, os problemas perpassam por diferentes aspectos, tais como, políticas públicas, formação de professores, dentre outros. Diante do exposto, as seguintes palavras de Freire (1996) se fazem relevantes:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 103).

Esta reflexão é considerada bem vinda para iniciar o encerramento momentâneo deste estudo, pois evidencia a preocupação relevante de um profissional da educação que reconhece a complexidade de sua formação e a indissociação desta com a maneira de ser, agir e pensar do professor. Em qualquer que seja a modalidade, o domínio do conteúdo, tal como mencionado pelos sujeitos da pesquisa e contemplado em referencial teórico, é um dos saberes necessários, mas não o único. A docência é uma profissão diretamente influenciada por fatores econômicos, políticos, sociais, pedagógicos, dentre outros, que levam a entender o desenvolvimento profissional docente como responsabilidade compartilhada e que carece ser assumida pelos professores, IES e políticas públicas. O desenvolvimento profissional docente na EaD, diante dos dados extraídos da pesquisa de campo, apresenta-se no espectro de expressivas contradições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender o contexto que permeia o desenvolvimento profissional de docentes e tutores a distância que atuam no Curso de Pedagogia a Distância de uma IES pública do Estado de Minas Gerais. Diante disso, e tendo em vista o desenvolvimento profissional docente como objeto do estudo multifacetado, os seguintes questionamentos direcionaram o percurso da investigação: Em que contexto está imersa a docência na EaD? Quais são as especificidades da docência para a EaD? Como tem ocorrido a formação docente para a EaD e quais iniciativas individuais, coletivas e institucionais podem ser observadas e/ou sugeridas pelos professores da EaD em relação ao seu desenvolvimento profissional?

O contexto macro no qual a EaD está imersa é a educação superior que, devido ao crescimento das políticas de incentivo ao acesso, tem se deparado com vários desafios. O aumento da quantidade é um dos passos para a qualidade da educação que, além de acesso, requer investimento na formação de professores e mudanças nas maneiras de planejar, executar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, diversos especialistas defendem que muitos problemas relativos a este contexto podem ser minimizados, desde que o docente seja devidamente reconhecido e que sua formação seja assumida como necessidade permanente e responsabilidade compartilhada.

No que tange, especificamente, a prática docente nessa modalidade educacional considera-se que, além das similaridades com a educação presencial, há peculiaridades que estão diretamente associadas a novas e necessárias maneiras de aprender, ensinar, organizar, comunicar, dentre outras. A formação teórico-prática dos profissionais da educação estabelece relação direta com a maneira que as TDIC são utilizadas e, conseqüentemente, com a mediação dos processos de ensino-aprendizagem a distância.

A priori a EaD tem sido vista como mais um dos problemas que refletem a fragilidade das políticas públicas educacionais, por ser entendida como medida paliativa que está a serviço da lógica da quantidade. A legislação relativa à EaD e à UAB vela muitas armadilhas que afetam negativamente as condições de trabalho docente. Mas também vale considerar o crescimento dessa modalidade educacional e os resultados que ela vem apresentando como motivos para reconhecê-la não mais como medida emergencial, e sim como solução até mesmo (e não só) para a formação de professores. A formação de professores na e para a EaD vai muito além do “domínio de ferramentas” tecnológicas, requer reflexão teórico-prática acerca da mediação

didático-pedagógica afinada com processos de ensino-aprendizagem inovadores. A separação geográfica entre professores e alunos os obriga a, com o apoio das TDIC, investir na qualidade das interações. Em meio aos problemas e soluções a tutoria surge como nova classe profissional que desempenha função docente, mas está cercada de precariedades.

Ao considerar a abordagem do Sistema UAB e de estudos relativos à função docente, professores e tutores a distância são docentes, pois as atribuições de ambos constituem a essência no planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. A partir desta concepção é que os sujeitos desta pesquisa foram tratados como docentes. A nomenclatura que os diferencia (professor e tutor) foi utilizada nos momentos de fidelidade à identificação dos sujeitos entrevistados, bem como à literatura utilizada.

Por meio da pesquisa de campo, foi possível observar que os professores e tutores a distância apontam a necessidade de formação específica, não meramente técnica, para atuar na EaD, ao contrário do que tem predominado. Os saberes docentes necessários à educação presencial não são suficientes para lidar com um contexto que requer domínio do conteúdo, planejamento a longo prazo, uso pedagógico das TDIC, material didático com linguagem adequada, metodologia ajustada. Os professores entrevistados acreditam nos benefícios da EaD, mas enfatizam a necessidade de melhoras na formação docente para esta modalidade.

Os tutores a distância, embora sejam exaltados nos discursos dos professores, demonstram muitas angústias relativas à sobrecarga de trabalho, retrabalho, falta de autonomia, trabalho isolado, ação sem reflexão, fragilidades de reconhecimento e autorreconhecimento. Os tutores demonstraram respeito pela autoridade dos professores e veem esta como influenciadora de diversos dos problemas apontados. O vínculo afetivo apontado como um dos motivos que levam os tutores a se manterem na função é também afetado pelos problemas que eles enfrentam. Para além do amor pela profissão, o docente, tratado aqui como professores e tutores a distância, precisa de condições dignas para fazer valer a função social do seu trabalho.

Por meio das unidades de significado apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, percebe-se que os docentes reconhecem e necessitam de conhecimentos teórico-práticos que atendam às especificidades da EaD. No que se refere à identidade docente, os professores elencam fatores que desmistificam alguns tabus e os tutores a distância apontam fatores que influenciam na fragilidade de reconhecimento e autorreconhecimento do seu papel enquanto docentes. Diante da realidade vivenciada, os professores e tutores a distância chamam a atenção para a necessidade de processos formativos que estabeleçam maior proximidade com as demandas da EaD. Uma formação técnico-pedagógica com vistas a processos inovadores.

Embora a fragilidade do desenvolvimento profissional docente na EaD possa, em parte, ser atribuída à falta de compromisso das políticas públicas contidas no cerne do Sistema UAB, os sujeitos deste estudo apontaram sugestões que, na visão deles, podem ser caminhos possíveis para amenizar os problemas. O maior compromisso institucional, bem como o reforço da coletividade entre professores e tutores a distância (ambos enquanto docentes), podem ser passos significativos para futuras e mais expressivas mudanças em nível de políticas públicas.

Estes dois aspectos são entendidos aqui como as principais reflexões extraídas deste estudo. Diante disso, a pesquisa vislumbra um novo questionamento: como promover uma maior e melhor aproximação entre professores e tutores a distância de modo que, enquanto docentes, possam se unir em favor do seu desenvolvimento profissional? A pesquisa-ação pode ser uma possibilidade para encontrar respostas para este novo questionamento que nasce das reflexões construídas ao longo deste estudo.

As palavras finais deste trabalho não têm a pretensão de encerrar o assunto sobre o qual discorreu. Espera-se que esta pesquisa possa somar esforços com outras iniciativas, no intuito de estimular a continuidade da reflexão teórico-prática acerca do desenvolvimento profissional docente na EaD, e, conseqüentemente, contribuir com a qualidade do trabalho dos autores e atores que re/constroem a história do processo de ensino-aprendizagem. Que os pares, problematizados pelas necessidades que os movem, juntem-se e explorem seus saberes com boniteza em prol do vir a ser com qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia. Trabalho docente, educação a distância e as TICs: entre a excitação e o sobretrabalho. **Linhas Críticas**, vol. 19, n. 40, p. 561-578, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193529988005>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Educação a Distância: o estado da arte**. LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 2, p. 9-13.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010, 279 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011, 279 p. Tradução de: L'analyse de contenu.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: \_\_\_\_\_. MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas (SP): Papirus, 1998. Cap. 4, p. 61-73.

\_\_\_\_\_. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, vol. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2742/2089>>. Acesso em: 30 maio 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2010, p. 47-51.

BOLÍVAR, Antonio. Construcción de la identidad profesional del profesorado. In: \_\_\_\_\_. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006. Cap. 2, p. 57-80.

\_\_\_\_\_. Delimitar el concepto de identidad. In: \_\_\_\_\_. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006. Cap. 1, p. 27-56.

\_\_\_\_\_. Marco contextual: crisis de la modernidad e identidades. In: \_\_\_\_\_. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006, p. 15-26.

BORGES, Maria Célia. Projetos de expansão das universidades públicas federais do Triângulo Mineiro e a formação inicial de professores. Maceió, **Debates em Educação**, v. 3, n. 6, ago./dez., 2011, p.1-18. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/620/359>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301>> Acesso em: 30 out. 2013.

BRASIL. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado**. Censo da Educação Superior, 17 de setembro de 2013, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Trata da oferta de 20% da carga horária total de cursos de graduação na modalidade a distância. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior**. Brasília, DF, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação a Distância**. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12502&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12502&Itemid=823)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005, 296 p. Tradução de: The hidden connections.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 93 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001, 205 p.

COLL, César; ILLERA, José Luis Rodríguez. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital. In: \_\_\_\_\_. COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 289-310.

COUTINHO, Clara Pereira. **Quantitativo versus qualitativo:** questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. Colóquio da ADMEE-Europa, 17, Lisboa, Portugal, 2004 – “Avaliação de competências: reconhecimento e validação de aprendizagens aprendidas pela experiência: Actas”. Lisboa: s.n., 2004, p. 437-448. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6469>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade.** VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 16 a 18 de set. 2004. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf](http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: Edufba, 2010, 134 p.

DEWEY, John. **Como pensamos.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. vol. 21, 2. ed. rev. São Paulo: Campanha Editora Nacional, 1952, 242 p. Tradução de: How we think.

EITERER, Carmem Lúcia; ABREU, Claudia Bergerhoff Leite. Formação continuada de professores no Projeto Veredas: saberes acadêmicos e experienciais. **Linhas**, V. 7, nº. 2, 2006, 20 p. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1337/1146>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. Caracterización profesional de la enseñanza. In: \_\_\_\_\_. **Desarrollo profesional docente.** España: Grupo Editorial Universitario, 2006. Cap. 2, p. 31-56.

\_\_\_\_\_. Conceptualización del desarrollo profesional docente. In: \_\_\_\_\_. **Desarrollo profesional docente.** España: Grupo Editorial Universitario, 2006. Cap. 1, p. 9-30.

\_\_\_\_\_. Modelos básicos del desarrollo profesional. In: \_\_\_\_\_. **Desarrollo profesional docente.** España: Grupo Editorial Universitario, 2006. Cap. 5 p. 125-156.

\_\_\_\_\_. Procesos básicos del desarrollo profesional docente. In: \_\_\_\_\_. **Desarrollo profesional docente.** España: Grupo Editorial Universitario, 2006. Cap. 4, p. 89-124.

\_\_\_\_\_. Teorías y fases del desarrollo profesional docente. In: \_\_\_\_\_. **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006. Cap. 3, p. 57-79.

FERREIRA, Jacques de Lima; CARPIM, Lucymara; BEHRENS, Marilda Aparecida. **O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica**. Revista Diálogo Educacional [online]. 2013, vol. 13, n.38, p. 69-84. Disponível em:  
<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1981-416x2013000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1981-416x2013000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FILATRO, Andrea Cristina. **Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Senac São Paulo, 2003, 211 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 253 p.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, 2013, 139 p.

GAETA, Cecília; PRATA-LINHARES, Martha M. (no prelo). Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos lato sensu. **Revista Olhar de Professor**, 16 (2).

GALEANO, Eduardo. **O direito ao delírio**. Vídeo (17min48s). Tradução de Enzo De León. Entrevista concedida ao Programa Singular. Tradução de: El derecho al delirio. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QZ7Szy0sg6M>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear um levantamento. In: \_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 111-126.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livo, 2012, 80 p.

\_\_\_\_\_. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores. 2012, p. 16-32. Disponível em:  
<[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acer/vo/docs/0040m.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/0040m.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2013.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Conclusão - A pedagogia de amanhã. In: \_\_\_\_\_. GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010, p. 475-487.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: \_\_\_\_\_. GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto

Alegre: Artmed, 1998. Cap. 11, p. 353-396. Tradução de: Comprender y transformar la enseñanza.

HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0, dez. 2001. Acesso em: 14 set. 2013.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: \_\_\_\_\_. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto, 2007, p. 31-61.

ITAMARATY. Ministério das Relações Exteriores. **Denominações das instituições de ensino superior (IES)**. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)>. Acesso em: 4 mar. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas (SP): Papirus, 2011, 141 p.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas (SP): Papirus, 2013, 171 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000, 264 p. Tradução de: Cyberculture.

\_\_\_\_\_. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996, 160 p. Tradução de: Qu'est-ce que le virtuel?

LIMA, Claudia Maria de; OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de. **O tutor dos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior parceiras da Universidade Aberta do Brasil: aspectos da profissionalização**. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 - UNIREDE, 15 p. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT2/114154.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia e educação: elucidações conceituais e articulações. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, p. 33-48.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20091001195427.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, p.7-22, jan./ fev./ mar./ abr. 2009. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 29 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**. vol.18, n.52, Rio de Janeiro, jan./mar. 2013, p. 25-47. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v18n52/v18n52a03.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999. 271 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Inovação no ensino superior.** MASETTO, Marcos (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2012. Cap. 1, p.15-36.

\_\_\_\_\_. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. **Docência na universidade.** MASETTO, Marcos T. (Org.). Campinas (SP): Papyrus, 1998. Cap. 1, p. 9-27.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, 2012, 207 p.

MILL, Daniel. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas (SP): Papyrus, 2012, 304 p.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho na Educação a Distância. In: \_\_\_\_\_. MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Orgs.). **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos (SP): Edufscar, 2010. Cap. 2, p. 23-40.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: \_\_\_\_\_. MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Orgs.). **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos (SP): Edufscar, 2010. Cap.5, p. 75-84.

\_\_\_\_\_. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: \_\_\_\_\_. MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Orgs.). **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos (SP): Edufscar, 2010. Cap.1, p. 13-22.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 16. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2011, 239 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 128 p. Tradução de: La tête bien faite.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2011, 102 p. Tradução de: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation Du futur.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: \_\_\_\_\_. **Educação a Distância:** o estado da arte. LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap.12, p. 2-8.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SANTOS, Lázaro. Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba (PR), v. 13, nº. 38, p. 203-223, jan./abr. 2013. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7642&dd99=view>>. Acesso em: 14 maio 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão do professor universitário: processo de construção da identidade docente. In: \_\_\_\_\_. CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS, 2009, p. 33-55.

PRATA-LINHARES, Martha Maria. A inovação e o uso das TIC na educação. In: \_\_\_\_\_. SANTOS, Gilberto Lacerda; GALÁN, José Gómez (Orgs.). **Informática e telemática na educação**. Brasília (DF): Liber Livros, 2012, p. 85-104.

REUNI, MEC. **O que é REUNI**. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

SÁ, Helena; SILVA, Marco. Mediação docente e desenho didático: uma articulação complexa na educação online. **Revisa Diálogo Educacional**, Curitiba (PR), v. 13, n.º. 38, p. 139-159, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7635&dd99=view>>. Acesso em: 14 maio 2013.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. O contexto da educação superior no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2012. Cap. 3, p. 115-142.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007, 99-126.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, 9, 2, 2005, 30 p. Disponível em: <[www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2013.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula universitária: inovação técnica ou edificante? In: \_\_\_\_\_. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas (SP): Papyrus, 2011, p. 193-216.

SILVA, Marco. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência *online*. In: \_\_\_\_\_. ZUIN, Antonio; PESCE, Lucila; SILVA, Marco (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 215-231.

\_\_\_\_\_. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia na Universidade do Minho, Portugal. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n.º 3, jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/pdf/teccogs\\_n3\\_2010\\_05\\_artigo\\_SILVA.pdf](http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/pdf/teccogs_n3_2010_05_artigo_SILVA.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Sala de aula interativa:** educação, comunicação, mídia clássica... 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, 269 p.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores.** 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Novatec, 2011, 181 p.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: \_\_\_\_\_. SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. Cap. 1, p. 9-61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011, 325 p.

TORREZZAN, Cristina A. W.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: \_\_\_\_\_. BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 33-65.

UAB - CAPES. Disponível em:

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Professor-pesquisador.** Disponível em:

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49%3Aprofessor-pesquisador&catid=11%3Aconteudo&Itemid=5](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49%3Aprofessor-pesquisador&catid=11%3Aconteudo&Itemid=5)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Tutor.** Disponível em:

<[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=5](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=5)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

UNIVERSIDADE PESQUISADA. **Projeto de criação:** Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. UAB/SEED/MEC, Minas Gerais. Versão final aprovada em 03/2009, 70p.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. **Second life e web 2.0 na educação:** o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007, 279 p.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro. Docência como atividade profissional. In: \_\_\_\_\_.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papyrus, 2008, p. 13-22.

\_\_\_\_\_. Educação Superior: Projeto político-pedagógico. In: \_\_\_\_\_. **Educação Básica e Educação Superior:** Projeto político-pedagógico. 6. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2011. Parte 2, 139 p.

ZABALA, Antoni. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In: \_\_\_\_\_: **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 7, p. 167-194. Tradução de: La práctica educativa: como enseñar.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993, 131 p.

## ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG**  
**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA**  
**SUJEITOS MAIORES DE IDADE**  
(Versão de junho/2011)

Título do Projeto: O processo de desenvolvimento profissional docente na EaD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância.

**TERMO DE ESCLARECIMENTO**

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo **O processo de desenvolvimento profissional docente na EaD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância**, por ser considerado/a um/a profissional que tem muito a contribuir com os objetivos deste estudo. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é **Compreender o contexto que permeia o desenvolvimento profissional de docentes e tutores a distância** e caso você participe, será necessário responder a um breve questionário de caracterização e participar de uma entrevista reflexiva. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG  
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto: O processo de desenvolvimento profissional docente na EaD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Uberaba, ...../ ...../.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador orientador

**Telefone de contato dos pesquisadores (PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO): Ketiuce (34 8829-4758) e Martha (34 3318-5000).**

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

**IMPORTANTÍSSIMO: SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS). UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS SUJEITOS.**

## APÊNDICES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Av. Getúlio Guaritá, 159, Centro Educacional, sala 326 - Bairro Abadia  
CEP: 38025-440 Uberaba/MG (34) 3318-5937

Questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa intitulada “O processo de desenvolvimento profissional docente na EaD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância”.

**Aluna/pesquisadora:** Ketiuce Ferreira Silva – ketiuce@yahoo.com.br

**Profa. Dra. Orientadora:** Martha Prata Linhares – Martha.prata@gmail.com

### 1- Perfil:

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

Estado civil: \_\_\_\_\_ Filhos (quantidade.): \_\_\_\_\_

### 2. Formação acadêmica:

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Especialização ( ) Sim ( ) Não: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado ( ) Sim ( ) Não: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Doutorado ( ) Sim ( ) Não: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### 3. Atuação:

Tempo de atuação na instituição atual: \_\_\_\_\_ Curso/s: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no curso de pedagogia a distância: \_\_\_\_\_

Função/ões:

( ) Docência ( ) Coordenação \_\_\_\_\_ ( ) Tutoria a distância

Atua profissionalmente em outro local/área? ( ) Sim ( ) Não

Quantidade: \_\_\_\_\_ Função/ões: \_\_\_\_\_

#### 4. Experiências

Experiência/s enquanto docente na educação presencial:

( ) Educação Infantil – Anos \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental I – Anos \_\_\_\_\_

( ) Ensino Fundamental II – Anos \_\_\_\_\_

( ) Ensino Médio – Anos \_\_\_\_\_

( ) Educação Superior – Anos \_\_\_\_\_

Experiência/s em EaD:

Enquanto discente: ( ) Sim ( ) Não

Qual/is? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Enquanto docente: ( ) Sim ( ) Não

Tempo: \_\_\_\_\_

Qual/is? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 5. Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC):

( ) Editores de texto

( ) Email

( ) Editores de apresentação

( ) Editores de vídeo

( ) Sites de busca

( ) Blogs

( ) Listas, fóruns de discussão

( ) Chats

( ) Redes Sociais

( ) Ambientes virtuais de aprendizagem

( ) Editores de planilha

( ) Hipertextos

( ) Vídeos( ) Áudios

( ) Imagens

( ) Outros \_\_\_\_\_

Finalidade/s: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Uberlândia \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Av. Getúlio Guaritá, 159, Centro Educacional, sala 326 - Bairro Abadia  
CEP: 38025-440 Uberaba/MG (34) 3318-5937

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA

**Título da pesquisa:** O processo de desenvolvimento profissional docente na EaD: um olhar sobre a experiência de professores e tutores a distância

**Aluna/pesquisadora:** Ketiuce Ferreira Silva

**Profa. Dra. Orientadora:** Profa. Dra. Martha Maria Prata-Linhares – UFTM

Entrevista de nº \_\_\_\_\_ realizada com o/a professor/a \_\_\_\_\_

Grupo focal realizado com os tutores \_\_\_\_\_

Uberlândia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ do ano de 2014 \_\_\_\_\_ horas e \_\_\_\_\_ minutos

- Em sua opinião, o que você acha importante saber para ser professor na EaD?
- Como você se vê enquanto professor/a da EaD e como gostaria que as pessoas lhe vissem?
- Como você entende a formação pedagógica dos docentes para a EaD?
- Você considera importante participar, participa ou já participou de programas, cursos ou encontros que tenham como enfoque a docência na modalidade a distância?
- Quais sugestões você daria para uma instituição que deseja iniciar cursos na modalidade a distância?
- Gostaria de fazer mais algum comentário?