

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DENILDA CAETANO DE FARIA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA EAD EM
ARRAIAS E GURUPI DA UFT/UAB, 2006-2016**

GOIÂNIA-GO
2017

DENILDA CAETANO DE FARIA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA EAD EM
ARRAIAS E GURUPI DA UFT/UAB, 2006-2016**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

GOIÂNIA-GO

2017

F224d

Faria, Denilda Caetano de

Desafios e possibilidades da docência na EaD em Arraias e Gurupi da UFT/UAB, 2006-2016 [manuscrito]/ Denilda Caetano de Faria.-- 2017.

157 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f.139-145

1. Ensino superior - Efeito das inovações tecnológicas - Gurupi (TO) - Arraias (TO). 2. Ensino à distância - Gurupi (TO) - Arraias (TO). 3. Professoras - Formação. 4. Saberes. 5. Habitus. I.Almeida, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.018.43(043)

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA NA EAD EM ARRAIAS E
GURUPI DA UFT/UAB, 2006-2016**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 03 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Prof. Dr. Duclécio Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás



Prof. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros / UFG



Prof. Dra. Maria José de Pinho / UFT

Prof. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dra. Raquel Aparecida Souza / IFG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e oportunidade de viver esse momento.

À professora Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães pela orientação, confiança e companheirismo.

À banca de defesa pelas valiosas contribuições prof. Duelci Aparecido de Freitas Vaz, Prof. José Maria Baldino, Profa. Aparecida Maria Almeida Barros e Profa. Maria José de Pinho.

Aos professores Duelci Aparecido de Freitas Vaz, José Maria Baldino, Isabel Cristina Auler Pereira (*in memoriam*) e Maria José de Pinho, por aceitarem participar da banca de qualificação e pelas sugestões.

Aos professores e coordenadores do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

À toda equipe da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, pelo atendimento das solicitações acadêmicas e administrativas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, Educação Cultura e História e diferentes espaços culturais, por tantas experiências enriquecedoras compartilhadas e vivenciadas.

Aos meus amigos e amigas da PUC-GO, Vilma, Sebastiana, Nívea, Marizeth e Moisés pelo apoio e por momentos de aprendizagem compartilhados.

Aos docentes da EaD dos polos da UFT/UAB de Arraias e Gurupi que contribuíram com esta investigação.

Aos meus pais, Sebastião e Sirley, por seus ensinamentos de lutar e de superar os obstáculos da vida.

Ao meu esposo, José Dias, companheiro de jornada e vida, pelo apoio e amor.

Aos meus filhos, Gustavo e Camila, fonte de inspiração, por encherem minha vida de amor e alegria.

Aos meus familiares pela paciência e compreensão de minhas ausências.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), por conceder a licença para a capacitação.

À Coordenação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que me possibilitou dedicar integralmente ao doutorado.

O tempo muito me ensinou: ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer na derrota, renunciar às palavras e pensamentos negativos, acreditar nos valores humanos, e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar... Antes acreditar do que duvidar, que o que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.

Cora Coralina

RESUMO

A pesquisa traz narrativas e reflexões sobre os desafios e as possibilidades de ensinar e aprender, considerando a atuação de professores em cursos de licenciaturas a distância da UFT, no âmbito da UAB, em Arraias e Gurupi, no Estado do Tocantins, entre 2006 e 2016. O objetivo principal é compreender os saberes e os *habitus* advindos das experiências dos docentes em cursos de licenciaturas da EaD em Biologia, Química, Física e Matemática da UFT/UAB. Os objetivos específicos são conhecer as motivações que os levaram à atuação do professorado a distância, identificar a formação dos professores com suas experiências vivenciadas na carreira e revelar saberes e *habitus* na ideia de saber fazer e saber ser na prática educativa. Para tanto, foram utilizados como referenciais teóricos estudos sobre formação e saberes docentes, com ênfase nos conhecimentos e no *habitus*, construídos e mobilizados na docência do Ensino Superior a distância. A metodologia pauta-se na abordagem predominantemente qualitativa, agregada à contribuição dos pressupostos da história oral. A coleta dos dados mostra o conjunto de fontes documentais e de entrevistas de 22 docentes atuantes na modalidade da Educação *online*, ofertada, inicialmente, para professores da Educação Básica, da rede pública, sendo a maioria sem formação superior. O estudo constata que os docentes, ao fazerem uma retrospectiva de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, apontam diferentes elementos motivadores para a atuação educacional, tais como: a influência de familiares e amigos, a oportunidade de uma renda extra e de novas experiências, o valor social da democratização da educação superior ofertada a distância e a identificação com a atividade. A experiência com o ensino presencial proporciona a relação de conhecimentos na EaD. Contudo, a formação contínua é importante, havendo a necessidade de domínio das TICs, de planejamento e gestão do tempo, de capacidade de trabalhar em equipe e em interação com os alunos no AVA, configurando troca de saberes na polidocência. Isso revela que a prática educacional é capaz de mobilizar conhecimentos no desempenho do papel da docência. São manifestados os *habitus* dos professores em interação uns com outros e com os alunos. Assim, os desafios são sempre discutidos entre a polidocência, promovendo possibilidades de trocas de saberes, na utilização crítica das TICs e na valorização das interfaces educacionais pelo acesso ao Ensino Superior a distância.

Palavras-chave: Educação superior a distância. Formação de professores. *Habitus*. História oral. UFT.

ABSTRACT

The research brings narratives and reflections about the challenges and the possibilities of teaching and learning, considering the performance of teachers in distance courses of the UFT, in the ambit of UAB, in Arraias and Gurupi, in the State of Tocantins, between 2006 and 2016. The main objective is to understand the knowledge and habitus derived from the experiences of teachers in undergraduate courses in Biology, Chemistry, Physics and Mathematics at UFT/UAB. The specific objectives are to know the motivations that led them to the performance of teachers at a distance, to identify the teacher training with their experiences in the career and to reveal knowledge and habitus in the idea of knowing how to do and know how to be in the educational practice. In order to do so, theoretical studies, training studies and teacher knowledge were used, with emphasis on the knowledge and habitus constructed and mobilized in the teaching of Higher Education at a distance. The methodology is based on the predominantly qualitative approach, added to the contribution of oral history presuppositions. The data collection shows the set of documentary sources and interviews of 22 teachers working in the online education modality, initially offered to Basic Education teachers, of the public network, most of them without a higher education. The study shows that teachers, when taking a retrospective of their personal and professional life trajectories, point out different motivating elements for the educational activity, such as: the influence of family and friends, the opportunity of extra income and new experiences, The social value of the democratization of higher education offered at a distance and the identification with the activity. The experience with face-to-face teaching provides the relation of knowledge in EaD. However, continuous training is important, with the need for mastery of ICTs, planning and time management, the ability to work as a team and in interaction with students in AVA, shaping knowledge exchange in polyteaching. This reveals that the educational practice is able to mobilize knowledge in the performance of the teaching role. The habitus of teachers interacting with each other and with the students is manifested. Thus, the challenges are always discussed between “polidocência”, promoting possibilities of knowledge, to the use of ICTs with the enhancement of educational interfaces access to Higher Education at a distance..

Keywords: Habitus. Higher education at distance. Oral history. Teacher training. UFT.

RESUMEN

La investigación aporta relatos y reflexiones sobre los retos y posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta el desempeño docente en cursos de grado a una distancia de UFT de la UAB en Arraias y Gurupi, estado de Tocantins, entre 2006 y 2016 . El objetivo principal es entender el conocimiento y habitus que surgen de las experiencias de los profesores en los cursos de graduación de la educación a distancia en Biología, Química, Física y Matemáticas de la UFT/UAB. Los objetivos específicos son conocer las motivaciones que llevaron a la actuación de los profesores en la distancia, identificar la formación de los profesores con sus experiencias de vida en su carrera y revelar conocimientos y habitus en la idea de saber hacer y saber ser en la práctica educativa. Para que se utilizaron como los estudios teóricos sobre la formación y la enseñanza de conocimientos, con énfasis en el conocimiento y habitus construido y desplegado en la enseñanza de la educación superior a distancia. La metodología está guiada en el enfoque predominantemente cualitativo a la contribución agregada de los supuestos de la historia oral. La recolección de datos se muestra el conjunto de fuentes documentales y 22 profesores activos en las entrevistas modo de educación en línea, ofrecido inicialmente a los profesores de la educación básica, el público, la mayoría sin estudios superiores. El estudio revela que los profesores hacen una retrospectiva de su camino de la vida personal y profesional, señalan diferentes factores de motivación para las actividades educativas, tales como: la influencia de la familia y amigos, la oportunidad para obtener ingresos adicionales y nuevas experiencias, el valor social de la democratización de la educación superior ofreció la distancia y la identificación con la actividad. La experiencia con el aprendizaje en clase proporciona la relación del conocimiento en la educación a distancia. Sin embargo, la formación es importante, con la necesidad de que el campo de las TIC, la planificación y la gestión del tiempo, la capacidad de trabajar en equipo y la interacción con los estudiantes de AVA, el establecimiento de intercambio de conocimientos en polidocência. Esto revela que la práctica educativa es capaz de movilizar el conocimiento de la función docente de rendimiento. Así, los desafíos son siempre discutidos entre la polidocencia, promoviendo posibilidades de intercambios de saberes, en la utilización crítica de las TIC y en la valorización de las interfaces educativas por el acceso a la enseñanza superior a distancia.

Palabras clave: Educación a la distancia. Formación de profesores. Habitus. História oral. UFT.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos temáticos	32
Quadro 2: Atribuições e valor de bolsa do professor pesquisador e tutor em EaD ..	50
Quadro 3: Diretrizes da DTE na UFT	54
Quadro 4: Processo de ensino-aprendizagem	63
Quadro 5: Os saberes de ensino-aprendizagem	75
Quadro 6: O perfil dos entrevistados.....	91
Quadro 7: Motivação dos professores formadores e tutores dos cursos de licenciaturas a distância UFT/UAB -----	102
Quadro 8: Formação de coordenadores, professores e tutores da EaD	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos oferecidos pela UFT, no âmbito do Sistema UAB de 2016	56
Tabela 2: Número de alunos em licenciaturas a distância por cursos e polos (2006-2016)	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Municípios de Arraias e Gurupi, Tocantins	29
Figura 2: Unidade UFT/UAB situada no Município de Arraias	30
Figura 3: Unidade UFT/UAB situada no Município de Gurupi	30
Figura 4: Funcionamento do sistema UAB	47
Figura 5: Localização dos <i>campi</i> da UFT, em Tocantins	52
Figura 6: Organograma	55
Figura 7: Docentes do curso de licenciatura em biologia a distância em curso de formação ofertado pela UFT/DTE	111
Figura 8: Atividades de laboratório presenciais do curso de biologia a distância no polo de Arraias	125

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEAD - Centro de Educação Aberta, Continuada, a distância
CNTE - Centro de Novas Tecnologias Educacionais
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
Consuni - Conselho Universitário
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DTE - Diretoria de Tecnologias Educacionais
EaD - Educação a Distância
EMC - educação mediada por computador
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Finep - Financiadora de Estudos e Projetos
Fepec - Fórum de Pesquisa e Extensão
GT - Grupo de Trabalho
MEC - Ministério de Educação
NTE - Núcleo de Tecnologias Educacionais e nos laboratórios de informática das escolas
PACC - Plano anual de Capacitação
PNE - Plano Nacional de Educação
PAPED - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
Proinfen - Programa de Incentivo a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio
Proformação - Programa de Formação dos Professores em Exercício
Proinfo - Programa Nacional de Informativa na Educação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPCLF - Projeto Pedagógico do curso de Física
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
SEED - Secretaria de Educação continuada
TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação
TCLE - Termos de Consentimento Esclarecido
UCA - Um Computador por Aluno
UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNB - Universidade de Brasília

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

Unirede - Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO PARA CONHECER OS ENTREVISTADOS E OS POLOS ARRAIAS E GURUPI	21
1.1 Procedimentos Metodológicos	21
1.2 Os sujeitos e os Polos da Pesquisa	28
2 HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	34
2.1 Breve História da EaD	34
2.2 A Formação de Professores no Ensino Superior no Brasil: Primeiras Iniciativas à Criação da UAB	39
2.3 UAB e a Formação de Professores em Licenciaturas a distância	51
2.4 Os Cursos de Licenciaturas a distância da UFT	56
2.5 Os Docentes nos Cursos de Licenciaturas da UFT/UAB	62
2.5.1 Atuação do tutor e do professor formador	64
3 DOCÊNCIA NA EAD: FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	67
3.1 Educação e Tecnologia	67
3.2 Formação e Saberes Docentes	73
3.3 Docência na Educação a Distância	84
4 O PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	90
4.1 A Escolha dos Professores pela Docência na EaD	90
4.2 Formação para Atuar na EaD	103
4.3 Saberes Docentes na EaD	114
4.3.1 Experiências da prática docente: desafios e possibilidades	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	149

INTRODUÇÃO

A pesquisa traz o estudo sobre os desafios e as possibilidades de ensinar e aprender, considerando a atuação de professores em cursos de licenciaturas a distância da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em Arraias e Gurupi, no Estado do Tocantins, entre 2006 e 2016. O objetivo principal é compreender a construção dos saberes entre professores e estudantes.¹ Os objetivos específicos visam conhecer as motivações que os levaram à atuação docente dos entrevistados na Educação a Distância (EaD), identificar a formação dos professores com suas experiências vivenciadas na carreira e revelar saberes e *habitus*. Além disso, percebe-se a necessidade de domínio das tecnologias de informação e comunicação (TICs), de planejamento e gestão do tempo, de capacidade de trabalhar em equipe e em interação com os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A atuação como professora, desde 1998, influenciou-me na escolha do objeto. A experiência profissional se deu diretamente, a partir de 2000, com a coordenação de diversos projetos destinados a apoiar o uso das TICs na prática pedagógica dos professores que atuavam na Educação Básica, em especial, nas escolas que receberam computadores do Programa Nacional de Informativa na Educação (PROINFO). O envolvimento profissional com as tecnologias e com a Educação levou-me também a atuar na formação de professores. A função designada era de professora facilitadora de informática. Eu já me interessava por aprofundar conhecimentos na área, numa época, em que, enquanto os outros professores usavam o mimeógrafo, as atividades que eu aplicava em sala eram digitadas.

Vale destacar que só comecei a compreender um pouco mais sobre a formação dos professores para atuarem nas salas de aulas com o aporte das tecnologias, quando tive a oportunidade de realizar o curso de especialização *lato sensu* em Informática Educativa: Comunidades de Aprendizagem, ofertado a distância pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso foi disponibilizado aos professores que trabalhavam nos Núcleo de Tecnologias

¹ Ressalta-se neste trabalho que os estudantes, à priori, também são professores, principalmente, da Educação Básica que fazem o curso de licenciatura a distância para complementarem a sua formação com um curso superior.

Educacionais (NTE) e nos laboratórios de informática das escolas, pela Prefeitura de Palmas, lugar de minha lotação e atuação profissional, isto é, a docência em exercício diretamente relacionada ao uso das TICs e novas possibilidades de aprendizagem e de ensino.

A partir de então, as reflexões sobre os projetos desenvolvidos em sala de aula pelos professores tornaram-se mais cotidianas, podendo contribuir com suas ações voltadas para o uso das tecnologias. Com essa evolução, foi possível interpretar relatos de experiências e de trabalhos científicos relevantes, que foram apresentados em eventos da área. A visão sobre a Educação como um todo foi se ampliando, pelo entendimento de que o ensino pode ir bem mais além dos muros da escola.

Quando ingressei na Universidade Federal do Tocantins, em 2004, a Universidade tinha apenas um ano de criação, mas já se discutia sobre a implantação dos programas a distância. Como a gestão da EaD estava vinculada à Reitoria e à coordenação da Pró-Reitoria, departamento em que fui lotada, recebi o convite de fazer parte do grupo de professores, técnicos e alunos, que defendiam a necessidade da implementação dos cursos na modalidade. Nesse período, fiz parte da comissão de organização do II Seminário de EaD na UFT.

Como membro da equipe de EaD, tive a oportunidade de ser tutora, professora e coordenadora de cursos a distância, promovidos pela instituição, no sistema PROINFO, bem como dos promovidos pela UAB. Acompanhei o processo de implementação dos cursos na UFT e, ao atuar como docente dos cursos da EAD, percebi que os programas e cursos de EaD implementados nas instituições públicas como políticas de expansão da educação superior surgem como possibilidades de acesso a educação superior e, em consequência, demandam desafios aos professores formadores e aos professores em formação relacionados, sobretudo, ao uso das TICs.

A busca por compreender o que se tem produzido de conhecimento científico acerca da docência na EaD levou-me a fazer a revisão de literatura sistemática sobre as pesquisas realizadas, com a seguinte indagação: Que trabalhos, objetivos, resultados e aportes teórico-metodológicos fundamentaram as investigações, especialmente, da docência em cursos de formação de professores a distância?

A revisão de literatura corrobora com a pesquisa, “[...] desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”, atendo-se aos propósitos de

contextualização do problema dentro do campo de investigação e de análise do referencial teórico (ALVES, Amélia de Almeida, 1992, p. 54). A partir dessa percepção, realizou-se a pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, por este portal ter credibilidade e reconhecimento no campo acadêmico, tornando possível o acesso a um número significativo de pesquisas e estudos defendidos em diversos Programas de Pós-Graduação no País.

Na busca inicial, os resultados apresentaram 20 produções sobre o assunto pesquisado, sendo localizadas 11 teses e nove dissertações, todas referentes ao período entre 2005 e 2015. Depois, com a análise dos resumos, percebeu-se que muitos dos trabalhos não se alinhavam ao objetivo de pesquisa. Dessa forma, apenas quatro foram selecionados para contribuir com a análise da revisão que aponta a abordagem teórico-metodológica dos estudos já publicados.

Embora o tema EaD não seja recente, os estudos que tratam da docência em cursos de formação de professores a distância ainda são escassos. Todavia, a partir da criação da UAB, em 2006, houve um aumento de pesquisas nessa área. Esses apontamentos se referem a um tipo de estudo chamado revisão sistemática. Para Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), a revisão possibilita analisar as contribuições das pesquisas na perspectiva “[...] da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação”, além de proporcionar condições de análise crítica, indicando tendências, recorrências e lacunas.

A pesquisa de Moreno (2010) objetivou compreender por meio das narrativas dos docentes universitários de cursos de Pedagogia a distância os seus dizeres sobre os modos de apropriação e de reinvenção do ato de ensinar, que abrange artefatos específicos da prática formadora. O estudo teve como participantes dois professores, dois coordenadores, um tutor e dois alunos que atuavam em duas instituições de Ensino Superior privadas, localizadas no interior do Estado de São Paulo. A perspectiva teórica se desenvolveu à luz da história cultural com bases nos conceitos de tática, apresentado por Certeau (2008) e de apropriação, proposto por Chartier (2006).

O trabalho de Mill (2006) teve por finalidade analisar as mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais. Para a pesquisa, foram coletados dados, por meio de questionários e entrevistas com 150 tutores

participantes de cursos de graduação e especialização em instituições de Ensino Superior de diferentes regiões do Brasil. Dentre os resultados de pesquisa, tem-se uma análise geral sobre o padrão de organização que a EaD tem tomado no Brasil, em que se destacou a figura do tutor virtual na estrutura organizacional: Quem é o trabalhador da Educação a Distância virtual?; uma caracterização do tutor virtual como um “teletrabalhador”, mostrando alguns aspectos de sedução e perigos desse “novo” modo de organização dos trabalhadores da educação: A quais benefícios, riscos e perigos estão sujeitos os teletrabalhadores docentes?; um levantamento de perdas e ganhos da realização do trabalho pedagógico, por meio da telemática: Em termos trabalhistas e de formação, como os benefícios evidentes no trabalho coletivo da educação presencial podem ser observados no teletrabalho docente?; uma reflexão sobre as possibilidades benéficas e maléficas do teletrabalho docente: Como os docentes virtuais, no cotidiano de trabalho, fazem uso dos seus tempos e espaços.

O estudo realizado por Oliveira (2014) foi organizado em torno de dois objetivos gerais: identificar e caracterizar a tutoria dos cursos de Pedagogia das IES públicas parceiras da UAB; investigar e analisar como e em que condições, nesses cursos, o tutor constitui sua profissionalização como um agente da formação inicial de professores. Foram também aplicados questionários a 14 coordenadores (11 coordenadores de curso, três coordenadores de tutoria), 15 professores e 50 tutores envolvidos com tais cursos, e realizada uma entrevista com o diretor de Educação a Distância da CAPES, responsável pela operacionalização da UAB. A tutoria nos cursos investigados parece se configurar num contexto de ambiguidades, imprecisões e precariedades, constituindo-se um processo complexo de alargamento ou de estreitamento da docência no Ensino Superior a distância. O referencial teórico constituiu-se das teorias de EaD, buscando compreender as concepções de tutoria e de tutor nessas teorias e da perspectiva da profissionalização docente para analisar o tutor e a relação tutoria-docência nos cursos de Pedagogia.

O estudo demonstrou que, embora seja atribuída autonomia às instituições no que se refere à organização da tutoria e ao processo de seleção de tutores, o modelo de tutoria preconizado pela UAB, constituído de professores e tutores (presenciais e a distância), vem sendo adotado pelas instituições parceiras que oferecem os cursos de Pedagogia. As funções e as atribuições conferidas ao tutor,

especialmente ao tutor a distância, caracterizam-lhe como docente e, para desempenhá-las, ele deve mobilizar e construir um conjunto de saberes docentes, incluindo aqueles necessários ao exercício da docência na EaD. Entretanto, embora exerça a docência, a importância do tutor não tem sido acompanhada do devido reconhecimento do papel docente que desempenha, tanto no que se refere às condições precárias de trabalho, vínculo institucional e remuneração a que está submetido, quanto à falta de autonomia e participação no desenvolvimento das disciplinas.

Silva (2008), em seu estudo, atesta como ocorre, a partir de atribuição de significados, a construção de identidades individuais e coletivas com 23 sujeitos que atuam como tutores em cursos de nível superior em duas instituições de Ensino Superior: uma pública e outra privada no Estado do Rio Grande do Sul. Como instrumentos de coletas de dados, o pesquisador utilizou entrevista semiestruturadas. No referencial, adotou a perspectiva fenomenológico-existencial, tendo como base os conceitos de Edmund Husserl, Paul Ricoeur e Alberto Melucci e, para metodologia, a abordagem proposta Giorgi (1985) e Comiotto (1992). Os resultados da pesquisa evidenciam que as expectativas, quanto ao significado do ser tutor, estão muito fortemente impactadas por um passado docente, ou seja, por uma memória de ser professor e por um projeto de vida em docência, sendo necessário ir em busca de formação e de capacitação especializada que, a cada dia, tornam-se mais complexas, exigindo múltiplas competências nas dimensões teóricas (domínio de conhecimentos), metodológicas (fazer pedagógico) e tecnológicas (domínio da TIC).

As pesquisas referenciadas disponíveis no portal da CAPES tiveram diferentes sujeitos, em especial, tutores que atuam em instituições públicas e privadas, dentre elas, algumas vinculadas ao sistema UAB. Foram utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa. As discussões das pesquisas dizem respeito a implicações da EaD na prática pedagógica, porém, quando se buscou compreender como estava sendo discutida a formação, os saberes e as experiências, pautados em reflexão da trajetória pessoal e profissional dos professores, foram encontrados poucos trabalhos.

As contribuições das pesquisas situam a problemática da docência em cursos de formação de professores a distância, num contexto mais abrangente e complexo, exigindo estudos mais aprofundados, especialmente, sobre as particularidades da

formação, dos saberes, das experiências e do *habitus*, em razão desses elementos estarem relacionais aos modos de ser e fazer na docência da EaD.

Para a constatação e explanação dos objetivos, esta tese está estruturada em quatro partes. O primeiro capítulo apresenta as etapas para o desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, os sujeitos participantes, os polos² Arraias e Gurupi, em Tocantins. Os objetos servem como modelos de implementação da EaD na UFT/UAB. A história é evidenciada no período de 2006 a 2016, mas traz o enfoque de que, a partir de 2004, duas professoras se mobilizaram para a criação do primeiro curso de licenciatura em Biologia na UFT, sendo que esta unidade se tornou pioneira em propor a implementação da EaD, que se consolidou com a oferta do curso em 2006. Além disso, a contribuição de Arraias e de Gurupi é de que atendem o maior número de alunos nessa modalidade de ensino.

O segundo capítulo mostra o panorama geral da EaD, considerando o histórico, os marcos legais que a legitimam no Brasil e em seus territórios, contemplando as primeiras iniciativas voltadas para a formação de professores a distância, até a criação da UAB. Trata-se de compreender a formação docente nessa modalidade, considerando os aspectos históricos, políticos e legais. As primeiras iniciativas foram de suma importância para os avanços da EaD vistos na atualidade.

O terceiro capítulo mostra a relação entre Educação e tecnologia, com o crescente uso das TICs. Os desafios refletem a formação, os saberes e a prática docente. Os *habitus* inter-relacionam-se com saberes e experiências. Os avanços tecnológicos fazem parte do processo de transformação no contexto da Educação. As interfaces da linguagem digital são refletidas no ensino-aprendizagem. As transformações ocorridas nas últimas décadas, com o desenvolvimento das TICs, possibilitam a troca de conhecimentos no ensino presencial e na modalidade a distância.

O quarto capítulo é dedicado à interpretação dos resultados da investigação e a desvelar como os professores vêm atuando educação superior a distância, por meio de suas experiências cotidianas, em Arraias e Gurupi, no Estado do Tocantins. Os 22 professores e tutores contribuem com este estudo com a história oral,

² Polo é considerado o local de apoio às atividades presenciais, ou seja, mesmo fazendo o curso a distância, os alunos podem utilizar o polo para fazer as atividades, as avaliações, e tirar dúvidas com o professor tutor. Esses polos ficam dentro da UFT, mas há polos que ficam em pontos diferentes da cidade, isto é, num local diverso da universidade.

mostrando suas experiências, sendo este Ensino Superior oferecido, inicialmente, para professores da rede pública.

A identificação dos saberes e *habitus* mobiliza a importância da atuação profissional a distância. As trajetórias de vida revelam as experiências, as escolhas do professorado. A história oral desenlaça as contribuições do sujeito individual e coletivo, do passado e do presente da docência *online*. A construção de saberes consiste na formação dos professores: os que já são formados em Ensino Superior e ministram aulas virtuais e os que estão fazendo as licenciaturas a distância. O trabalho docente contribui para o ensino-aprendizagem, mobilizando conhecimentos experienciais ou práticos. O domínio das TICs, o planejamento, a gestão do tempo, a capacidade de trabalhar em equipe e a interação com os alunos são meios de aprimoramentos da EaD.

Por fim, os desafios e as possibilidades do ensino na EaD são revelados. Percebe-se que os atos de ensinar e aprender servem para a discussão de estratégias para enfrentar contextos da prática educativa cotidiana. A oferta dos cursos de licenciaturas a distância na UFT/UAB, em Arraias e Gurupi, ocorreu a partir de 2006, sendo muito importante para a possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Afinal, muitos ainda se encontram fora das salas de aula dessa formação. As reflexões sobre as necessidades da prática pedagógica virtual são bases para se estabelecerem trocas de saberes, mudanças de *habitus* das interfaces educacionais, beneficiando o Ensino Superior a distância.

1 PERCURSO METODOLÓGICO PARA CONHECER OS ENTREVISTADOS E OS POLOS ARRAIAS E GURUPI

A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-los para os outros. Nos lugares onde havia coisa simples, faz-se parecer problemas (Pierre Bourdieu).

Este capítulo apresenta o percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. A primeira parte aborda os procedimentos metodológicos utilizados, tais como: a escolha dos polos da UFT/UAB e dos professores e tutores, atuando na docência. As motivações que levaram os entrevistados à EaD são compartilhadas pela história oral. A segunda parte expõe os sujeitos da pesquisa, os polos Arraias e Gurupi, estabelecidos como referências dos cursos a distância. Além disso, a história oral serve como fonte para a interpretação dos dados.

1.1 Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento deste estudo, que investiga a docência da EaD em cursos de licenciaturas a distância na UFT/UAB, optou por uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa. Considera-se que essa perspectiva possibilita à compreensão de fenômenos educativos e sociais. Ela estuda o universo dos significados, dos motivos, das aspirações das crenças, dos valores e das atitudes.

Nessa perspectiva, esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o homem se distingue por agir e por pensar sobre o que fazer, como interpretar suas relações, partir da realidade vivida e compartilhada entre seus semelhantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009). Esse universo da produção humana pode ser sintetizado como o mundo das relações, das representações e intencionalidades.

Na pesquisa qualitativa, sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujo os sentidos se complementam: “[..] experiência, vivência, senso comum e ação. Dessa forma, a análise se constrói com base em três verbos: ‘compreender, interpretar e dialetizar’”. A experiência se refere ao ser humano que compreende a si mesmo no mundo por meio da reflexão e interpretação do sujeito “[...] num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhado na e pela cultura, precedendo à cultura e ao narrador”. A vivência, embora pessoal, envolve os

ingredientes do coletivo “[...] em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre” (MINAYO, 2012, p. 622).

O conceito de qualitativo envolve estudos com pessoas, fatos e espaços, que constituem o objeto de pesquisa, para desvelar “[...] desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”, para interpretar os significados patentes ou ocultos (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

À medida que avançam as pesquisas no âmbito educacional surge a necessidade do desenvolvimento de métodos que atendam às demandas dinâmicas vivenciadas nessa área. Nesse sentido, estudos educacionais precisam entender o fenômeno educativo, situado dentro de um contexto social, político e cultural, sem desconsiderar se ele está inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações.

A contribuição dos pressupostos da história oral possibilita compreender o sujeito em sua história de vida pessoal e profissional, além de oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como fonte documental e depoimento oral, contemplando as experiências vivenciadas dos professores atuantes no cotidiano das instituições na EaD, pois “[...] a história oral visa como um movimento do sujeito individual ou coletivo em suas reflexões sobre si mesmo e sobre o vivido” (DELGADO, 2006, p. 12).

A história oral rompe com a ilusão de uma ciência positivista, neutra, ao revitalizar o conhecimento transmitido e interpretado, a partir das circunstâncias, dos sujeitos, de lugares sociais dos que o elaboram e divulgam. A história oral é uma das modalidades dos chamados Estudos Qualitativos, fundamentada por alguns pressupostos teórico-epistemológicos, em que os autores sociais são sujeitos de memória, de cultura e de história, que refletem, interpretam e dão sentido ao mundo, às suas experiências de vida, produzindo “[...] conhecimentos próprios, interpretações e sistemas de significações que tanto podem revelar quanto esconder ou dissimular conforme seus interesses e conveniências, conforme contextos, estando eles diante de pesquisadores/as ou em outras situações” (PRAXEDES; TEIXEIRA, 2016, p. 156).

O depoimento oral, entendido como fonte histórica, acrescenta “[...] às fontes e aos fatos minimamente comprovados versões diferenciadas acerca de uma determinada prática social ou de um acontecimento, não significando uma exaltação bibliográfica e sim uma construção histórica” (ARAÚJO; FERNANDES, 2006, p. 16).

Dessa forma, a incorporação do depoimento como fonte busca, neste estudo, utilizar as narrativas de maneira dialogante e direta das memórias dos entrevistados.

Bourdieu (1986, p. 189-190) propõe que a trajetória seja compreendida com os percursos de um indivíduo em seu campo social e com suas relações. Compreende que tentar entender a vida como uma série linear, contemplando apenas com acontecimentos sucessivos, “[...] sem outro vínculo que não a associação a um sujeito cuja constância certamente, não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede”, ou seja, o percurso do sujeito também está relacionado com as estruturas do campo em que ele se encontra.

Nesse sentido, a trajetória de vida pessoal e profissional dos docentes da EaD, que atuam como professores e tutores em cursos de formação de professores da UFT/UAB, revela histórias significativas sobre os percursos dos professores e sobre as estruturas que permeiam o ato de ensinar. Cunha (1997, p. 2) destaca que, quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, “[...] percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. A análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas agrega às interpretações do próprio pesquisador a montagem textual que precisa ser dialógica.

A relação que se estabeleceu entre entrevistadora e entrevistados foi de construção coletiva e participativa, considerando que as histórias contadas pelos professores, de alguma forma, faziam parte da história da pesquisadora. Chizzotti (2008) atesta que a postura do pesquisador em relação aos participantes é relevante durante todo o processo de estudo, sendo participativa no contexto da pesquisa. Há a valorização dos conhecimentos dos sujeitos como produtores de conhecimento e das suas experiências do espaço e tempo.

A história oral produz uma fonte especial de conhecimento. Amado e Ferreira (2006) consideram que essa metodologia possibilita compreender a construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades. Entender as memórias e as experiências dos professores possibilita conhecer suas trajetórias e seus processos de ensinar e aprender a docência na EaD. Desse modo, Kenski (1997) aponta que a prática docente precisa ser compreendida, considerando a atividade do professor como resultado da elaboração

construída de interações pessoais, com vivências, experiências e saberes. Nesse sentido, a fundamentação teórica que dá base para a abordagem metodológica constitui-se do campo de discussão das ideias dos sujeitos e das análises das experiências desses profissionais.

O estudo aponta as contribuições da história oral, cujos princípios e pressupostos teóricos foram desenvolvidos como procedimentos metodológicos. As fontes, os documentos e as narrativas são interpretados para a construção do conhecimento histórico sobre indivíduos e grupos, saberes e *habitus*. As memórias vividas nos diferentes espaços e tempos formam relações pessoais e profissionais com sentidos das condições, dos desafios e das motivações que levaram esses professores a atuarem nos processos de ensinar e aprender na/da docência EaD.

A história oral não é fonte nova de conhecimento, é tão antiga quanto à própria história (THOMPSON, 1998). Em meados do século XIX, outras fontes foram incorporadas aos documentos escritos quando Jules Michelet, historiador profissional francês, valeu da memória para escrever a história da Revolução francesa (1847-53). Thompson (1998) destaca que a história oral não é apenas um instrumento de mudança, pois depende da forma como é utilizada, mas pode ser um meio que transforma tanto o conteúdo como a finalidade da história que

Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema - pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1998, p. 22)

As relações entre trajetórias pessoais/profissionais e experiências de ensinar e aprender na EaD envolvem singularidades e observações particulares de processos coletivos. Vale destacar que uma das características essenciais da metodologia qualitativa é a não compatibilidade com generalizações.

A história oral inscreve-se entre diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico: “[...] Situa-se no terreno da contra generalização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas” (DELGADO, 2010, p. 18). A história oral não se inscreve no

compartilhamento da história vivida, mas no registro de depoimentos sobre essa vivência.

A produção de documentos no campo da história oral faz da memória e da narrativa elementos centrais para a reconstituição de épocas e acontecimentos. As fontes são retiradas dos registros da lembrança e do esquecimento, sendo suporte para reconstituição de versões, representações e interpretações da História. A memória é a principal fonte dos depoimentos orais, dessa forma, torna-se essencial para o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como método a história oral. Delgado (2010) elucida que ela é um cabedal infinito, em que múltiplas variáveis dialogam entre si, revelando lembranças, ora de forma explícita, ora de forma velada, chegando a ocultá-las, inconscientemente, protegendo-se dos traumas e das emoções que marcaram sua vida. A memória retrata as dimensões do tempo individual e coletivo.

Halbwachs (2004) defende que a memória consiste num fenômeno coletivo, ou seja, é uma construção social, ao se constituir a partir das relações estabelecidas entre indivíduos e grupos. Embora o sociólogo reconheça que a memória individual exista e se encontre enraizada dentro de quadros diversos e depende do grupo, o indivíduo, ao recordar-se de uma lembrança pessoal, está interagindo na sociedade, em razão de “[...] nossas lembranças permanecem coletivas [...] são lembradas por outros, ainda que se tratem de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

Pode-se dizer que existe uma relação entre a memória individual e a memória coletiva, ou seja, para que nossa memória auxilie a dos outros, não basta que as pessoas nos apresentem seus depoimentos, é necessário que suas lembranças possam ser reconstruídas sobre um fundamento comum:

É necessário que essa reconstrução se opere a partir de dados ou de noções que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2004, p. 39).

A constituição da memória de um indivíduo está relacionada com as memórias dos grupos dos quais ele participa, tais como: família, escola, ambiente de trabalho, entre outros. O indivíduo participa da memória individual e da coletiva.

Isso ocorre em virtude de ele reportar-se a pontos de referência fora de si, e que são fixados pela sociedade: “Mais ainda o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2004, p. 72). A memória pode ser entendida como uma reconstrução do passado realizada com o presente:

Porque o passado não mais existe, enquanto que para o historiador, os dois períodos têm realidade, tanto um quanto o outro. A memória de uma sociedade estende-se até onde pode, quer dizer, até onde atinge a memória dos grupos dos quais ela é composta (HALBWACHS, 2004, p. 88).

O presente é entendido por uma certa duração que não se opõe ao passado, configurando-se dois períodos. Vale destacar que, a partir dos anos 80, com o aprofundamento das discussões acerca das relações entre o passado e presente, surgiram novas possibilidades para o estudo da história do século XX. A história do tempo presente se tornou uma perspectiva temporal por excelência da história oral. Pensar sobre a história do tempo presente significa lidar com testemunhas vivas, no desenvolvimento dos fatos selecionados para o estudo.

Nesse contexto, o pesquisador é contemporâneo ao seu objeto, como destaca Chartier (2006, p. 274). O pesquisador, portanto, partilha com aqueles, cuja história ele narra, as mesmas categorias e as mesmas referências fundamentais: “Ele é pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e dos homens e mulheres cuja a história ele escreve”. Dessa forma, a ausência de distância, ao invés de ser um inconveniente, pode ser considerada um mecanismo de auxílio relevante para um melhor entendimento da realidade a ser estudada.

Nessa perspectiva, a organização da pesquisa pode ser com *corpus* oral e *corpus* escrito. Para Almeida (2009), eles se constituem como arcabouço dos temas contemplados e interpretados pelas narrativas. O diálogo com vários documentos orais faz parte dos procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa. O *corpus* oral e o escrito formam a estrutura das interpretações, principalmente das narrativas. As entrevistas que formam o *corpus* oral da pesquisa colaboraram para a reconstrução da história e da memória da investigação entendida como uma releitura das experiências e do momento presente daqueles que narram.

Desse modo, a pesquisa qualitativa aponta como instrumentos de coleta de dados as entrevistas com roteiros tematizados, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano anual de Capacitação (PACC), informações disponibilizadas nos *sítes* das instituições de ensino superior pesquisadas e a legislação vigente sobre a EaD, entre outros, deram suporte para a melhor compreensão das narrativas.

Portanto, a história oral tem a função de registrar as experiências das pessoas, pois se constrói em torno das pessoas, de maneira que o pesquisador é colaborador ao ouvir e interpretar as histórias. A história do tempo presente contribui para as percepções, as representações dos entrevistados. Trata-se de um lugar privilegiado para refletir sobre as modalidades e os mecanismos de integração social (AMADO; FERREIRA, 2006).

O período de 2006 a 2016 é o intermédio deste estudo, considerando que 2006 foi o ano de implementação do primeiro curso de licenciatura em Biologia da EaD na UFT. Em 2010, Química e Física foram implementadas. Em 2015, a licenciatura em Matemática integrou os cursos da EaD. Dessa forma, as entrevistas se estruturaram em torno de um roteiro metodológico de questões (Apêndice C). O roteiro não foi utilizado de forma rígida, mas apenas como guia para nortear as intervenções e apontar, caso fosse preciso, pontos a serem aprofundados. As questões elaboradas se pautaram em conhecer o perfil dos entrevistados; suas práticas, os saberes e as experiências; os seus modos de ser e agir na docência da EaD. Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento de cada entrevistado, e todos assinaram o Termos de Consentimento Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para o desenvolvimento da investigação.

A proposta de desenvolvimento foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-GO, obtendo aprovação para sua realização, sob o parecer consubstanciado do protocolo n. 1.389.114 (Apêndice A), sendo aprovado em 15 de janeiro de 2016. Os documentos como projeto de pesquisa, roteiro de entrevista, TCLE e declaração da instituição coparticipante assinado pela gestão da UFT, autorizando a pesquisa na Instituição, foram enviados para o sistema da Plataforma Brasil³.

³ A Plataforma Brasil³ é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ela permite que as pesquisas sejam

A perspectiva adotada contribuiu com os pressupostos da história oral que possibilitaram ao estudo compreender o sujeito e sua história de vida pessoal e profissional na docência, sendo depoimento que contempla as experiências no cotidiano educacional: “[...] a história oral é vista como um movimento do sujeito individual ou coletivo em suas reflexões sobre si mesmo e sobre o vivido” (DELGADO, 2006, p. 12).

Na história oral, há geração de documentos, entrevistas, proporcionando o diálogo entre entrevistador e entrevistado, sujeito e objeto de estudo, o que no entendimento de Amado e Ferreira (2006) leva o pesquisador a buscar percursos alternativos de interpretação. A história oral funciona como fonte de teoria e prática, revelando experiências entre passado e presente. A história oral pode suscitar as interpretações, já que não soluciona nem responde completamente as perguntas (AMADO; FERREIRA, 2006). A pesquisa de fontes orais apoia-se em perspectivas individuais, nas entrevistas por seu valor informativo, simbólico. A oralidade incorpora-se a elementos, às vezes, ausentes de momentos históricos. Os professores são mostras do ato de ensinar, de aprender, de construir história na docência da EaD.

1.2 Os Sujeitos e os Polos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos, após a seleção das unidades da UAB no Estado do Tocantins, Arraias e Gurupi, servindo como modelos experienciais para este estudo. A escolha de Arraias se deu em virtude da história da EaD nesse polo. Tudo começou, em 2004, quando duas professoras se mobilizaram para que o primeiro curso de licenciatura em Biologia fosse criado na UFT, mas sua implementação só ocorreu em 2006. Com isso, a unidade se tornou pioneira na oferta da EaD. Em seguida, Gurupi também se tornou importante para a modalidade de ensino. Outro fator que contribuiu para as mostras foi que tanto Arraias como Gurupi são os que atendem o maior número de alunos.

acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação final pelo Comitê de Ética da Pesquisa e pela Conep. Quando necessário, possibilita o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas. O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos em meio digital, propiciando à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos com a pesquisa o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/Conep. Disponível em: <www.saude.gov.br/plataformabrasil>. Acesso em: 08 ago. 2016.

Os dois polos de UAB, Arraias e Gurupi, em Tocantins, têm professores que residem em outras cidades do Estado, desenvolvendo suas atividades a distância. Os tutores moram nas cidades dos polos e em municípios vizinhos. Eles são profissionais que facilitam o atendimento presencial, conforme regulamento dos cursos. Arraias e Gurupi são apresentados com suas peculiaridades de polos similares. Ambos são estratégicos enquanto *locus* para o desenvolvimento da docência a distância. A distância entre as duas cidades é de 250.54 km por estrada.⁴



Figura 1: Municípios de Arraias e Gurupi, Tocantins
 Fonte: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

⁴ Gurupi, Tocantins, região Norte, latitude: 11° 43' 45" S, longitude: 49° 04' 07" W, altitude: 287m, área: 1846,6 Km²

Arraias, Tocantins, região: Norte, latitude: 12° 55' 53" S, longitude: 46° 56' 18" W, altitude: 682m, área: 5419 Km²

Disponível em: <<http://www.geografos.com.br/cidades-tocantins/arraias.php>>. Acesso em: 18 abr. 2017.



Figura 2: Unidade UFT/UAB situada no Município de Arraias
Fonte: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 05 jul. 2016.



Figura 3: Unidade UFT/UAB situada no Município de Gurupi
Fonte: <<http://www.uft.edu.br>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

As figuras mostram as indicações nas placas de que são polos de Educação a Distância, das cidades de Arraias e Gurupi, no Tocantins. As estruturas prediais parecem comuns aos de ensino presencial, mas as referências do tipo de Educação estabelecem os locais destinados aos cursos de licenciaturas a distância.

Já a escolha dos professores e tutores da UFT, entrevistados nos polos da UAB de Gurupi e Arraias, ocorreu, inicialmente, com base nos dados dos docentes enviados pela coordenação dos cursos de licenciaturas em Química, Física, Biologia e Matemática. As informações contemplavam telefone, e-mail, função e tempo de atuação nos cursos. Com isso, a seleção dos docentes partiu daqueles que atuassem na EaD a mais tempo e que concordassem em fazer a pesquisa.

Posteriormente, foi enviado e-mail a todos os selecionados para agendamento das entrevistas no polo de atuação dos docentes. O local seria o mais indicado, pois alguns residiam em outros municípios próximos de Arraias e Gurupi. Entretanto, muitos professores propuseram suas participações na cidade de Palmas, Capital do Tocantins, sendo também residência da pesquisadora, facilitando tais entrevistas.

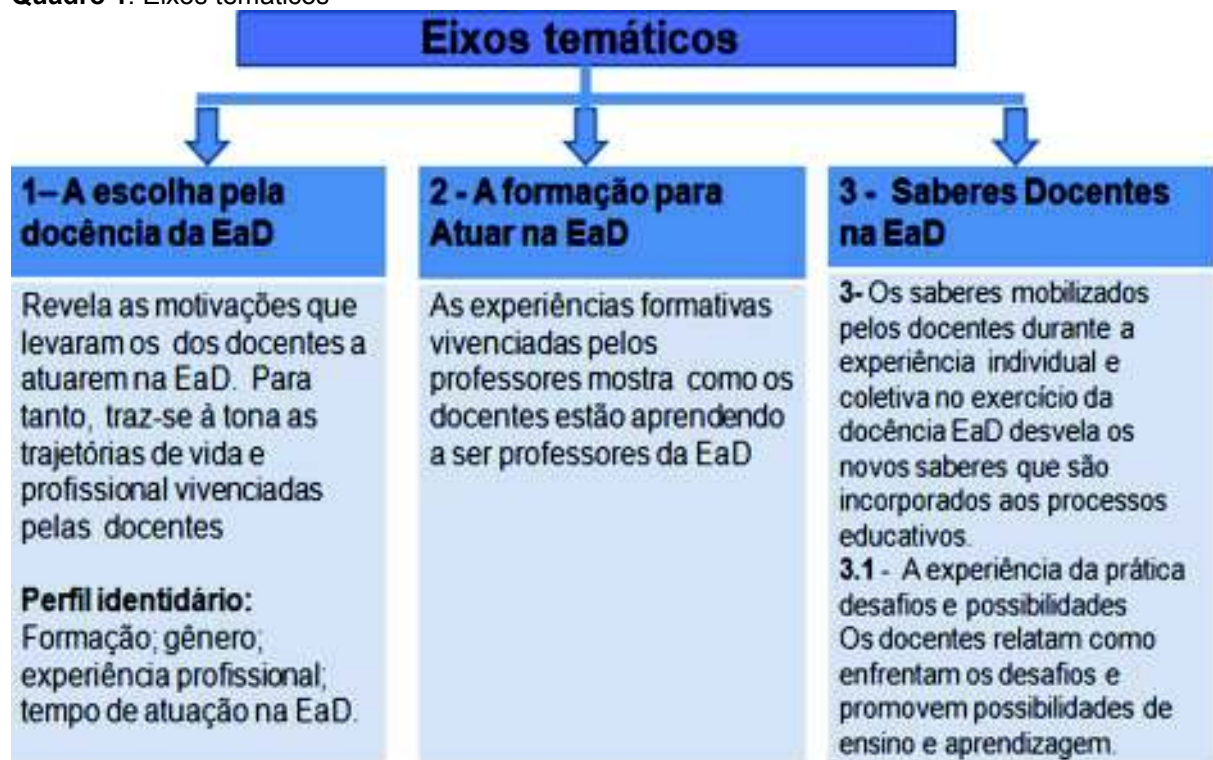
Para as entrevistas, o estudo permeou a caracterização dos docentes, por meio de questões, contendo informações relacionadas ao gênero, à titulação, à formação, à função, ao vínculo institucional e ao período de atuação na EaD (Apêndice C). A escolha dos entrevistados não foi, predominantemente, orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens corroborando com Alberti (2005), ao afirmar que esta deve priorizar a posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência:

Em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer significados. O processo de seleção de entrevistados em uma pesquisa de história oral se aproxima, assim, da escolha de 'informantes' em antropologia, tomados não como unidades estatísticas, e sim como unidades qualitativas – em função da sua relação com o tema estudado- seu papel estratégico, sua posição no grupo, etc. (ALBERTI, 2005, p. 32).

As entrevistas foram realizadas com 22 docentes, envolvendo 11 professores formadores e 11 tutores dos polos da UAB de Arraias e Gurupi. Os números de entrevistas são classificados por professor e por tutor, sendo este a distância e presencial.

O total de professores e tutores a distância e presencial foi de 22. Todos contribuíram com depoimentos que serviram para a análise individual e coletiva do estudo. A percepção e a interpretação das narrativas verificaram fenômenos sociais, revestidos de particularidades, singularidades e subjetividades. O material recolhido teve por finalidade dar ensejo ao processo de análise de três eixos temáticos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Eixos temáticos



Fonte: Elaborado por Denilda Caetano de Faria, 2017.

O primeiro foi a escolha de professores, abordando as motivações os conduziram a optarem pela docência da EaD, contemplando cada perfil dos entrevistados por considerar que a história pessoal e profissional está relacionada com a profissão. O segundo eixo temático referiu-se à formação para atuar na EaD: as capacitações em serviço, discutindo a capacitação em serviço que prepara o docente *online* e, especialmente, os promovidos pelo sistema UAB. O terceiro tratou dos saberes na docência *online* para analisar os conhecimentos, os saberes constituídos no trabalho cotidiano. Além disso, a interpretação dos dados se valeu do subeixo intitulado as experiências da prática cotidiana: os desafios, as dificuldades e as estratégias analisa as concepções dos professores sobre o seu fazer na EaD.

Os estudos aqui empreendidos podem oferecer, a partir das memórias e das experiências dos professores, o panorama das trajetórias e dos processos de ensinar e aprender na docência da EaD. As contribuições são importantes e abrangem a área de formação de professores e a compreensão da formação e da docência do professor formador de professores (professores e tutores) âmbito das licenciaturas. Desse modo, a história oral consiste em mostrar as experiências dos professores da EaD.

2 HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esse capítulo trata de compreender a formação docente na EaD, a partir de aspectos históricos, políticos e legais. O contexto geral da modalidade a distância é apresentado para a identificação dos efeitos legais que a legitimam no Brasil e em Arraias e Gurupi. As primeiras iniciativas, voltadas para a formação de professores a distância, são exploradas, entendendo a criação da UAB. O entendimento de todos os aspectos históricos, legais e políticos é importante para situar a docência *online* em cursos de formação de professores.

2.1 Breve História da EaD

As primeiras experiências em Educação a Distância surgiram com diversas iniciativas isoladas em vários países. Nunes (2009) destaca que o primeiro registro dessa modalidade de ensino foi o anúncio das aulas por correpondências ministrados pelo professor Caleb Philips, em 1728, na Gazett de Boston, EUA. Posteriormente, em 1840, Issac Pitmam ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. O Sherry's ofertou cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Em 1891, Thomas J. Foster organizou, nos Estados unidos, o curso sobre segurança de minas.

Peters (2012) aponta que, durante o século XIX, a primeira abordagem geral à EaD pôde ser identificada em todos os lugares em que a industrialização alterou as condições tecnológicas, profissionais e sociais de vida. Nessa época, os sistemas educacionais e os empresários perceberam que poderiam lucrar com as demandas de formação profissionais, explorando as possibilidades oferecidas pelos correios e ferrovias.

Nunes (2009) ressalta que, do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas fazendo uso das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência, que foram, posteriormente, influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa. Os cursos por correspondências passaram a ser ofertados com a utilização de impressos em instituições escolares, estruturadas para atender grande quantidade de alunos, fazendo da EaD o modelo de um processo organizado na produção e supervisão do

processo de ensino-aprendizagem com ênfase na ideia de que o professor ensina e o aluno aprende.

Ao longo dos anos, a EaD evoluiu com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação. Nos anos de 1970, a propagação do conhecimento foi caracterizada pelo uso adicional do rádio e da televisão. Para Moore e Kearsley (2008, p. 47), essa geração de transmissão por esses dois meios de comunicação em massa teve pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos, “[...] exceto quando relacionados a um curso por correspondência; porém, agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância”.

O final da década de 1960 e o início de 1970 são considerados períodos de mudanças importantes na EaD, em virtude de diversas experiências com formas de organização da tecnologia e de recursos humanos que repercutiram em novas práticas de ensino nas instituições educacionais. Moore e Kearsley (2008) destacam como relevantes o Projeto AIM da University of Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha.

O primeiro projeto representou um marco histórico para a EaD, por ser testado como um sistema total em que foi possível testar também a teoria de que as funções dos professores poderiam ser divididas e, em consequência, o ensino seria melhorado, quando essas funções fossem agrupadas por uma equipe de especialistas e propagadas por meio de várias mídias. O segundo surgiu com um nível de financiamento elevado e empregando uma gama de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário aos adultos que necessitam desse tipo de educação.

A universidade da Grã-Bretanha se estendeu por todo o Reino Unido, passando a ser conhecida como Universidade Aberta (Open University). Criada em 1969, tornou-se a Universidade de classe mundial, servindo de modelo para outros países. Muitos governos utilizaram esse modelo como intervenção política para enfrentar a pressão da sociedade por acesso ao ensino superior. Nessa época, muitas universidades e instituições de EaD, com mais de 100 mil alunos, foram implantadas, conforme tabela abaixo:

- China TV University System, China, criada na China, em 1979, com 530 mil alunos;
- Indira Gandhi National Open University, Índia, criada em 1985, com 242 mil alunos;

- Universitas Terbuka, Indonésia, criada em 1984, com 353 mil alunos;
- Payame Noor University, criada em 1987, com 117 mil alunos;
- Korea National Open University, Coréia, criada em 1982, com 210 mil alunos;
- University of South Africa, África do Sul, criada em 1973, com 130 mil alunos;
- Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha, criada em 1972, com 110 mil alunos;
- Sukhothai Thamnathirat Open University, Tailândia, criada em 1972, com 577 mil alunos;
- Anadolu University, Turquia, criada em 1982, com 567 mil alunos;
- The Open University, Reino Unido da Grã-Bretanha, criada em 1969, com 157 mil alunos (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 37).

Embora existam diferenças, essas instituições partilharam similitudes importantes, “[...] são instituições de ensino a distância com finalidade única, dedicadas apenas a esse método de ensino e aprendizagem, empregando equipes de especialista para criar cursos e obtendo economias de escala por meio de um grande número de matrículas” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 38).

Nas últimas décadas, com a disseminação da tecnologia da Internet, a EaD ganhou evidência com a crescente demandas por vagas no Ensino Superior. Com isso, surgiram ideias de como organizar o ensino virtual. Atualmente, os dispositivos móveis e os ambientes virtuais de aprendizagem promovem novos desafios para a Educação que induzem novas reflexões sobre as formas de ensinar e aprender.

Na concepção de Dias e Leite (2014, p. 9), a EaD não se trata de algo inovador ou diferente, “[...] o que diferencia a EaD praticada hoje daquela praticada tempos atrás são os meios disponíveis e adequados em cada época”. Em cada momento histórico, as tecnologias influenciaram a sociedade, a Educação. Embora não haja um consenso em relação a evolução do ensino virtual, alguns autores dividem sua história em gerações.

Peters (2012) divide a história da EaD em três gerações: ensino por correspondência, novas mídias/universidades abertas e Educação *online*. A primeira acompanhou a industrialização do trabalho, buscando preencher as lacunas do sistema educacional, além de facilitar os primeiros cursos preparatórios para a entrada na universidade. A segunda, que compreendeu os anos de 1970 a 1990, nos países industrializados e em desenvolvimento, intentou atender às demandas dos alunos que não concluíram o Segundo Grau, para que eles pudessem ter condições de entrarem nas universidades. Foram introduzidas formas de trabalho e estudo na universidade, com inovações pedagógicas. A terceira se caracterizou pela

EaD informatizada, para contribuir com as abordagens e técnicas do desenvolvimento educativo universitário.

A concepção de Moore e Kearsley (2008) se difere de Peters (2012), por considerar que a EaD evoluiu ao longo de cinco gerações: a primeira caracteriza-se pelo ensino por correspondência, tendo início no começo da década de 1880, com o fundamento para a educação individualizada; a segunda, de transmissão de rádio e televisão, surgiu início do século XX, quando o rádio se tornou tecnologia de divulgação. Essa geração teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso de correspondência, porém, foi a que mais agregou as dimensões oral e visual ao conteúdo apresentado aos estudantes.

A terceira geração, de acordo com os autores, caracterizou-se pela abordagem sistêmica da EaD. Nela, encontraram-se as universidades abertas que surgiu de experiências norte-americanas na década de 60, tendo a integração do áudio/vídeo e correspondência com a instrução face a face. A quarta geração, com o uso da teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionou a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e instrutores a distância. Por fim, a quinta geração aponta as aulas virtuais, com base na Internet, surge com abordagens construtivistas de aprendizado em colaboração com áudio e texto em uma única plataforma de aprendizagem.

Com o desenvolvimento da EaD, diferentes tecnologias foram incorporadas aos processos de ensino. O avanço foi caracterizado pelos materiais impressos, rádio e televisão. A tendência mais recente inclui as tecnologias móveis. Com a banda larga móvel, celulares, tabletes, dentre outros, possibilitam o acesso à Internet em qualquer espaço. Toschi (2013, p. 25) entende que já está para uma sexta geração “[...] em que a Internet muda e muito a EaD, considerado em educação *online* ou educação mediada por computador (EMC), que é um tipo, entre vários outros, de Educação a Distância”.

No Brasil, a história da EaD, como em vários outros países, é apresentada com diferentes tecnologias incorporadas ao processo educativo. Sua trajetória é marcada por avanços e retrocessos. João Roberto Moreira Alves (2009, p. 9) considera que houve alguns momentos de estagnação, ocasionados por ausência de políticas públicas para a área. Entretanto, em cem anos, importantes programas foram implantados, contribuindo para que se democratizasse o acesso à Educação, principalmente, para aqueles que se encontram fora das regiões mais favorecidas

com essa formação superior. Há registros históricos que aponta o Brasil, até os anos 70, entre os principais do mundo no desenvolvimento de tecnologias. Porém, a partir deste período, outros países avançaram e o Brasil estagnou. No final do século XX, ações positivas proporcionaram crescimento, gerando nova fase de desenvolvimento.

Segundo Lucineia Alves (2011), a EaD emergiu, inicialmente, pelos anúncios de jornais no Rio de Janeiro, por volta do ano de 1900. Em seu primeiro momento, a oferta era por cursos profissionalizantes por correspondência, sendo ministrados exclusivamente por professores particulares. Tinha como principal objetivo ampliar as oportunidades educacionais, desenvolvendo alguns cursos voltados para setores de comércio e serviços, permitindo maior acessibilidade ao ensino, em especial na educação básica, com foco em cursos preparatórios para o mercado de trabalho.

A primeira experiência de EaD no Brasil foi realizada pela via ondas do rádio. Desde de 1923, a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros. Em 1939, foi criado o Instituto Rádio Monitor, preocupado em utilizar o rádio para ensinar. Em 1941, surgiu o Instituto Universal Brasileiro. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, foi considerado o maior difusor de cursos profissionalizantes a distância por correspondência no Brasil. Algumas dessas instituições oferecem cursos até os dias atuais voltados para a formação técnica com alunos de diversas escolaridades, mas, especificamente, para os níveis fundamental e médio.

No campo da educação superior, a Universidade de Brasília, pioneira no uso da EaD, constitui-se como base para programas de visibilidade no Ensino Superior no Brasil e 1979, criou cursos veiculados por jornais e revistas que, em 1989, foi transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a distância (CEAD) e implantou o Brasil na EaD. As duas universidades merecem destaque pelo seu pioneirismo: a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), por ser a primeira em implementar cursos de graduação a distância, e a Universidade Federal do Pará (UFPA), que foi a primeira a receber o parecer de credenciamento em 1998 (ALVES, João Roberto Moreira, 2009).

A década de 1990, com a disseminação das TICs, marcou a entrada da EaD nas instituições de Ensino Superior, sobretudo, por passar a ser reconhecida formalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.

9.394/1996, contribuindo com o avanço das iniciativas voltadas para a implementação das EaD nas universidades.

A história da EaD vem sofrendo grandes transformações e inovações. Dos cursos de correspondências, da incorporação de novas mídias como a televisão, o rádio e o vídeo, até a atualidade, com o surgimento das redes de computadores sustentadas pela Internet, a EaD passou a ser conhecida por Educação *online* e vem, gradativamente, consolidando-se como uma política de expansão do acesso à Educação Superior, com prioridade na formação de professores.

2.2 A Formação de Professores no Ensino Superior Brasil: Primeiras Iniciativas à Criação da UAB

A docência *online*, com o uso das TICs na formação de professores, requer análise dos marcos regulatórios em textos legais que tratam do assunto. Com a promulgação da LDB Lei n. 9394/96, a EaD passou a ser estabelecida como modalidade educacional no País. De acordo com art. 80, “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Também o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, complementa o artigo 80 da LDB/1996, preconizando no art. 1º que a EaD

é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL. DECRETO 2.494/1998).

A modalidade de ensino é regularizada com apontamentos dos recursos didáticos para a possibilidade de ensino-aprendizagem. Os dispositivos legais entrelaçam as características da EaD. O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, ao regulamentar o art. 80 da LDB 9.394/96,

- caracteriza a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos;

- estabelece a obrigatoriedade de momentos presenciais contemplando as avaliações de estudantes, estágios, defesas de trabalhos e atividades laboratoriais;
- confere ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior;
- designa que as instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas nessa modalidade, sendo que os cursos ou programas criados somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

A EaD, como intervenção política direcionada para a formação docente, vem gradativamente ampliando seu campo de atuação para atender as demandas qualificação profissional, sobretudo, de professores para a Educação Básica. Na LDB/1996, a formação docente é explicitada no art. 62 da seguinte forma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A observação de como deve ser feita a formação docente pode ser vista por vários dispositivos legais. Brzezinski (2014, p. 132), em sua obra intitulada LDB/1996 contemporânea, contradições, tensões, compromissos, elucida que com a Lei n.º 12.056/2009 redimensionou o artigo 62 da LDB/1996 como acréscimo dos seguintes parágrafos:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de Educação a Distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de Educação a Distância.

Também se percebe que a ANFOPE considera que a formação inicial deve ser realizada, em cursos presenciais, conforme foi aprovado pelo CONAE/2010. O documento da CONAE 2010, importante referência para a formulação das políticas educacionais, propõe que a formação inicial pode ser ofertada, de forma excepcional na EaD, em locais em que não existam cursos presenciais, sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação, conforme o texto que descreve:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EaD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação (CONAE, 2010, p. 83).

Apesar de o documento destacar a EaD como uma alternativa para a formação dos profissionais da educação em exercício, faz uma análise negativa quanto a oferta de cursos nessa modalidade:

A existência de centenas de cursos de EaD, em instituições que os oferecem, nos mais diversos polos pelo interior dos Estados, e também nas capitais, grande parte deles sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade dos estudantes, visando apenas ao lucro das entidades e à distribuição de diplomas em curto prazo. A articulação entre o MEC e os sistemas de ensino, envolvendo as universidades no contexto da implantação de um sistema nacional de educação, deve visar às políticas públicas de ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, priorizando o ensino presencial e fazendo o acompanhamento dos cursos de EaD, de maneira que estes, quando forem necessários, sejam implantados com qualidade social (BRASIL. CONAE, 2010, p. 84).

Há o destaque da abrangência que se refere ao desenvolvimento da EaD. Contudo, a formação deve ser atendida com qualidade. A articulação de projetos, programas e órgãos faz-se bastante necessária para a ampliação da oferta. O documento de referência da CONAE/2014 propõe que as políticas e os programas direcionados à educação superior devem

[...] promover à ampliação e democratização do acesso a esse nível educacional, destacando-se a garantia de matrícula à população de 18 a 24 anos em instituições de ensino superior, de modo a ampliar (atingir mais de 30% de taxa líquida) e universalizar o acesso a esse nível de ensino (atingir

mais de 50% de taxa líquida). A expansão e democratização da educação básica e superior deverão superar as assimetrias e desigualdades regionais que historicamente têm marcado os processos expansionistas, sobretudo por meio de políticas de interiorização e de educação do campo (BRASIL. CONAE, 2014).

A avaliação legal, incluindo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, aborda a questão da melhoria do Projeto de Lei n. 8.035 (PNE 2011-2020). Considera-se que as metas propostas para a EaD, na sua maioria, atingiram índices expressivos, no que se refere à expansão da educação superior da modalidade, construção de marco regulatório, credenciamento das instituições, criação e autorização de cursos. Entretanto, o PNE “[...] não era o balizador das ações desencadeadas, não foram alcançadas as metas fundamentais da expansão com qualidade, especialmente as que previam a articulação com os sistemas e as instituições de ensino, como o acompanhamento e a avaliação” (DOURADO; SANTOS, 2011, p. 187).

Recentemente, em 25 de junho de 2014, a Lei n. 13.005, aprova o PNE. A Meta 12 estabelece a ampliação de vagas na educação superior e aponta como uma das estratégias no item 12.4 o fomento para que a oferta seja pública e gratuita “prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas” (BRASIL. PNE, 2014).

Diante da necessidade de formação inicial e continuada de profissionais de magistério para a Educação Básica, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam com a EaD ampliar seu campo de atuação. Nessa perspectiva, o Ministério de Educação (MEC) implementa várias ações e programas direcionados a melhoria da Educação Básica, dentre eles, o desenvolvimento Pró-licenciatura e o Programa UAB, com a finalidade de ofertar cursos de graduação (licenciaturas) a distância para a formação e qualificação do professor que atua em sala de aula das instituições públicas.⁵

Os editais publicados para o programa de formação de professores, durante o ano de 2003, dentre eles, o do Programa de Incentivo a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (Proinfen), foram utilizados como base para o

⁵ É importante destacar que os cursos de Ensino Superior a distância foram ofertados para atender aos professores da Educação Básica da rede pública. O intuito inicial da oferta da EAD era qualificar professores ainda sem formação superior. Com isso, eles também poderiam usar a aprendizagem a distância em salas de aula, em suas atuações com o professorado presencial.

desenvolvimento de um edital ampliando para os cursos de licenciatura no ano de 2004. Nesse período, foi lançado o primeiro edital no Brasil destinado para os cursos de graduação em instituições interessadas em ofertarem graduação a distância nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Pedagogia (CARVALHO; PIMENTA, 2010).

Em 2005, foi implementado pelo MEC o Pró-licenciatura (Fase 2), pela qual as instituições interessadas em ofertar cursos de licenciatura a distância tiveram que participar de um processo seletivo. De acordo com o artigo 2º, a Resolução CD/FNDE n. 34, de 9 de agosto de 2005, as IES deveriam

Ofertar cursos de licenciatura, com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de Educação a Distância para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência.

Carvalho e Pimenta (2010) ressaltam que ao documento de seleção foi incorporado dois anexos relevantes direcionadas às questões de elegibilidade e organização das IES interessadas. O estabelecimento de diretrizes conceituais e as metodológicas sobre o perfil dos cursos de licenciatura a distância se estabeleceram com um padrão determinado para os projetos políticos-pedagógicos das propostas enviadas ao MEC por razão das instituições estarem cientes que deveriam seguir, além dos critérios de elegibilidade e previsão orçamentária dos cursos, as orientações relacionadas ao perfil político destes.

Em dezembro de 2005, foi publicado um edital, denominado, posteriormente, de Edital UAB 1, seis meses antes da criação oficial do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Pró-Licenciatura foi substituído por uma nova proposta, a UAB propondo mudanças e inovações na proposta governamental de EaD (CARVALHO; PIMENTA, 2010).

Barreto (2010, p. 1304) afirma que a recontextualização educacional, focada na formação de professores, teve o primeiro marco que se refere à Secretaria de Educação continuada (SEED). Esta foi criada em 1995 com a finalidade de coordenação as ações inerentes às TICs, tendo como meta o de “[...] levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de Educação a Distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a

educação brasileira”. As linhas de ação da SEED fundamentam-se na existência de um sistema tecnológico

cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples capaz de: trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico; ampliar oportunidades onde os recursos são escassos; familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano; dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade; maior de tipos de educação, informação e treinamento; oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento; estender os espaços educacionais; e motivar os profissionais e alunos para aprenderem continuamente, em qualquer estágio de suas vidas (BARRETO, 2010, p. 1305).

O entendimento é de que, embora o núcleo da EaD na SEED mencione a escola “como espaço privilegiado da atividade educacional”, por um lado, promove a “fetichização máxima” ao propor ações voltadas ao sistema tecnológico, colocando as tecnologias no lugar dos sujeitos.

Para Leal (2013, p. 75), a SEED/MEC foi reestruturada para potencializar sua atuação por meio de recursos para capacitar gestores de escolas públicas, secretarias estaduais e municipais de Educação, alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, com destaque para a formação inicial e continuada de professores, dando início a um trabalho colaborativo e fazendo avançar a integração entre parceiros e programas. Dentre eles, destacam-se os programas voltados à formação de professores, “[...] além da TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), o Programa de Formação dos Professores em Exercício (Proformação) e o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED)”. O governo do Presidente Lula justificou a reestruturação da SEED/MEC:

[...] com um discurso governamental de que a educação em todos os níveis é uma das prioridades de seu governo. O discurso da sociedade democrática pode ser alcançado por meio da EaD, modalidade de ensino que tem as condições necessárias para atender as demandas educacionais que se apresentam, bem como maiores possibilidades de concretizar mudanças no panorama educacional agora, por meio da UAB (LEAL, 2013, p. 76).

Além da criação, em 1995, da SEED foi implantada, em dezembro de 1999, a Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede) que foi um consórcio interuniversitário, criado com o lema dar início a uma luta por uma política de Estado visando à democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de

qualidade, e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação.⁶

Barreto (2010) aponta fragilidade na estrutura da UNIREDE, por esta ser dependente do apoio da Comissão de Educação/Frente Parlamentar de EaD da Câmara Federal, dos Ministérios (MEC e MCT) e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e, sobretudo, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por meio bolsas para apoiar o desenvolvimento das ações da UNIREDE nos polos.

Ao analisar o estudo realizado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, instituído pelo Decreto Presidencial de 20/10/2003 encarregado de analisar a situação das universidades e apresentar plano de reforma, Barreto (2010) observa que o diagnóstico e proposta do Grupo de Trabalho (GT) aponta para a revisão do marco regulatório do Ensino Superior, em pleno acordo com as determinações dos organismos internacionais para a periferia do Capitalismo. O documento tem como premissa o “redesenho” das universidades, como ênfase na EaD como forma de atender às diferentes dimensões do modelo neoliberal com a finalidade as seguintes percepções:

- (a) diminuir significativamente o número de professores e duplicar o número de alunos;
- (b) baratear drasticamente os custos das universidades;
- (c) deslocar o foco da formação para o seu produto, desde que sejam utilizados testes adequados para aferir as competências-alvo, traduzidas nos “materiais educacionais que garantam larga utilização”, disponíveis em polos descentralizados (BARRETO, 2010, p. 1305).

Nesse contexto, a situação das universidades se torna complexa com a redução de recursos na universidade pública como na aposta na “substituição tecnológica”. Esta tem que se adequar aos limites impostos pelo governo e expandir a oferta de vagas por meio da UAB, com o apoio das TICs.

O desenho da UAB foi construído no contexto do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior que, ao considerar relevante a experiência da UniRede, decidiu ampliar suas ações com o apoio de empresas não estatais, com as demais instituições de educação superior, públicas e privadas. No processo de implementação da UAB, destaca-se a

⁶ Informações disponíveis no site da UNIREDE: <http://www.aunirede.org.br>.

comparação explícita: “[...] a estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma fábrica, enfatizando a alta produção de cursos” (BARRETO, 2010, p. 39). O sistema vem crescendo gradativamente com os polos nos diferentes estados, “em perspectiva eminentemente técnica”.

Assim, o sistema UAB foi instituído oficialmente pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, surgiu seguindo a tendência mundial, com o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País mediante a oferta de cursos e programas a distância por instituições públicas de Ensino Superior, em articulação com os polos de apoio presencial. De acordo com art. do referido documento as finalidades do Sistema UAB são

- 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 acordo com informações no site da UAB⁷, o Sistema da UAB funciona como um articulador entre as instituições de ensino e os governos estaduais e municipais. Tal articulação se sustenta em cinco eixos fundamentais: a) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; b) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; c) avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; d) estímulo à investigação em educação superior a distância no País; e) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião, por meio dos polos de apoio presencial. A figura um demonstra esse funcionamento.

⁷ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 11 de dez. 2015.

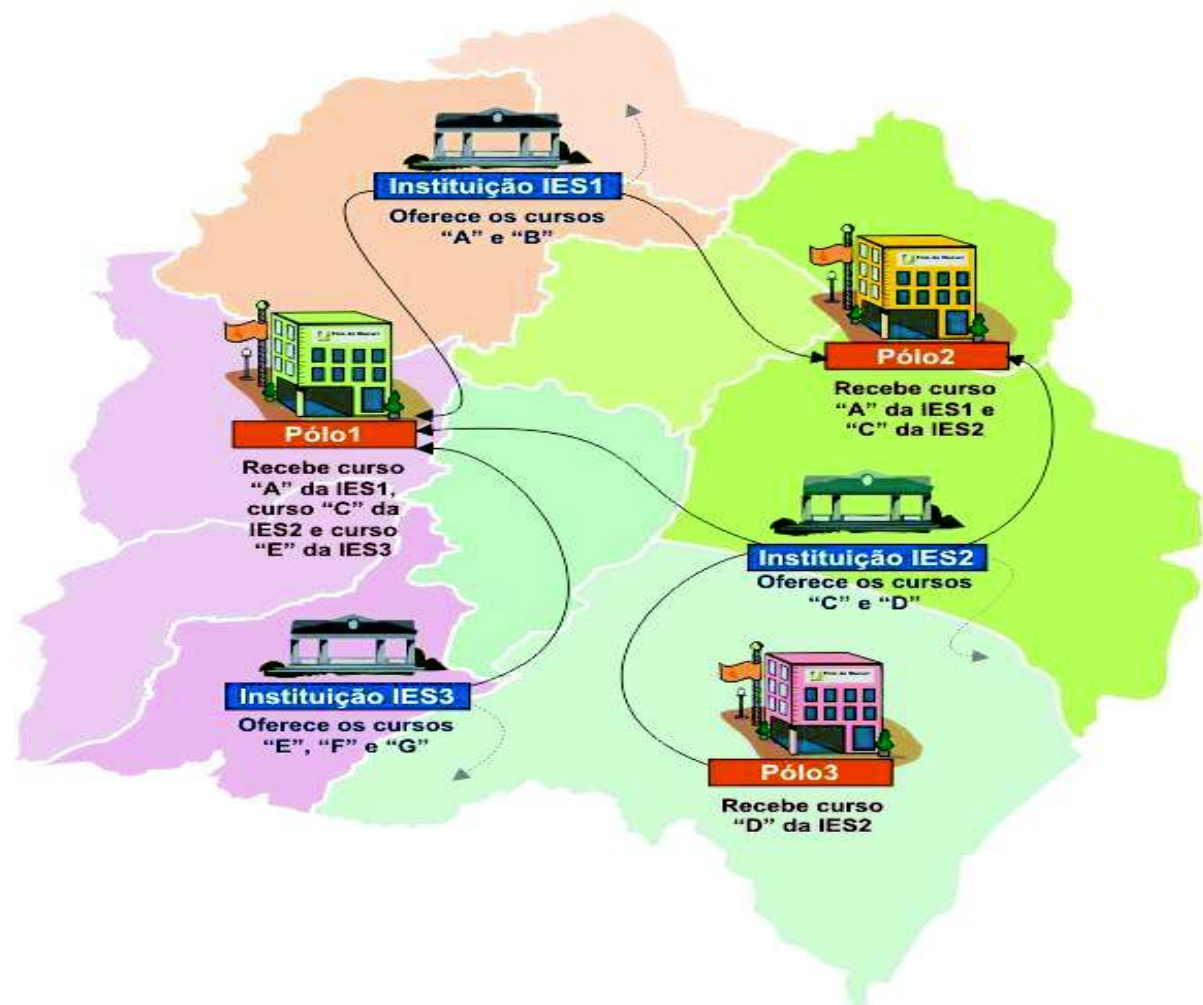


Figura 4: Funcionamento do sistema UAB

Fonte: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7837>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

Pode se observar na figura exposta que o polo da UAB oferta diversos cursos de uma ou mais IES. Além disso, o curso de uma determinada IES poderá ser oferecido em diversos polos. Pode-se considerar que, para Costa e Pimentel (2009), o Brasil, com imensas desigualdades sociais e econômicas, o apoio da EaD na inclusão de sua população no processo de emancipação pela Educação é essencial. Entretanto, essa modalidade de ensino não tem como abranger tudo, mas o uso da metodologia adequada, conforme disposições legais, é uma importante ferramenta de ação educacional, nas soluções de qualidade coloquem o aluno no centro do processo pedagógico. A UAB tem o grande desafio “[...] de levar a educação superior de qualidade de nossas instituições públicas a todos os espaços, mesmos

os mais remotos e afastados dos grandes centros, ajudando a promover a emancipação social e econômica de nosso povo através da educação” (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 89).

Ao analisar a regulação da formação de professores a distância, por meio da UAB, Barreto (2010) atenta para o Decreto n. 6.755 de 2009, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no fomento a programas de formação inicial e continuada, que é constituído por um discurso híbrido que justapõe formulações inscritas em matrizes diversas. O referido decreto demanda uma análise mais aprofundada de seus pressupostos e dos modos pelos quais suas contradições serão resolvidas:

[...] ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial, e de remeter ao acervo de cursos e tecnologias educacionais do MEC (BARRETO, 2010, p. 39-40).

O documento reforça a intenção de promover mudanças nos diferentes cursos de formação de professores, sugerindo intervenção que fere a autonomia universitária, a partir da experiência da formação a distância. O traço mais comum nos documentos que trata da regulação da política de formação de professores a distância tem como premissa da incorporação das TICs como substituição pedagógica. Além de um conjunto de política em andamento que tem como característica projetos “[...] centrados na distribuição de laptops como meio de elevar a qualidade da educação pública, seja para os professores, seja para os alunos, como no projeto Um Computador por Aluno (UCA), ação conjunta do Ministério da Educação e da Casa Civil para a “inclusão digital” (BARRETO, 2010, p. 40).

Os estudos realizados por Santos (2014) sobre a formação de professores no contexto do Projeto como no projeto UCA evidenciam que com a implementação do projeto UCA na escola houve mudança na organização do trabalho pedagógico com a inserção do laptop em sala de aula, mas, com a necessidade de se promover práticas que possibilitem a reflexão das experiências vivenciadas no ambiente escolar, consideram-se os efeitos didáticos e pedagógico dessa ação para o trabalho discente e docente. Nesse sentido, há a importância da reestruturação da política de formação continuada de professores do Ensino Fundamental para atuar no projeto UCA, em Tocantins (SANTOS, 2014). Os achados da pesquisadora

reforçam o entendimento da Barreto (2010) sobre a regulação da política de formação de professores a distância que tem como diretriz a incorporação das TICs como substituição pedagógica.

Dessa forma, as TICs para a formação de professores a distância contribuem para as simplificações em torno da “flexibilização estratégica”, as quais possibilitam colocar em questão a modalidade em função do *modus operandi* (BARRETO, 2010, p. 41). A política nacional de formação de professores a distância requer a superação do modelo de substituição tecnológica hegemônico e a análise dos processos de ensinar e aprender em que,

No decantado ‘novo paradigma’ educacional, reiterado nos discursos do Banco Mundial e da Seed, é operada a quebra da unidade (ensino-aprendizagem) que tem sustentado os mais diversos estudos acerca das práticas educativas, na medida em que deixa de contemplar o primeiro elemento do par para a concentração no segundo, concebido como ‘auto-aprendizagem’ decorrente do acesso à informação ou ao conhecimento, como expansão de ‘oportunidades’ e, até, de ‘acesso à aprendizagem’, como se esta não se referisse a um processo interno (BARRETO, 2010, p. 42)

Como se pode perceber, a regulação referente à formação de professores a distância, por meio da UAB, tem sido complexa no processo de aprendizagem, pois defende a autoaprendizagem. As informações são disponibilizadas para o conhecimento do aluno, que fica sob a sua responsabilidade unilateral. Torna a docência *online*, com o uso das TICs, mais desafiadora por agregar novos elementos, desde a formação para atuar na EaD, até as condições de trabalho diferenciadas.

No que tange a formação de professores para atuarem na UAB, o Decreto Lei n. 5.622/2005, ao definir apenas critérios para a execução da EaD em âmbito nacional, deixou de regulamentar a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Na ausência de uma legislação específica sobre a questão, o artigo 66 da LDB/1996 preconiza que o professor de nível superior deve ser pós-graduado. Somente em 2011 que a Capes, órgão que fiscalizou e normatizou o setor, editou regras, estabelecendo como deve ser os critérios de seleção e contratação de docentes no sistema UAB (Apêndice D).

O Sistema UAB vincula diferentes profissionais com atribuições variadas para atuarem nas instituições de ensino superior. De acordo com a Resolução n. 8/2010,

o valor a ser pago para os bolsistas é, de acordo com a função e experiência comprovada. Conforme determina o Anexo I da Resolução n. 26, de 05 de junho de 2009. No que refere ao professor pesquisador e tutores, sujeitos que participaram desse estudo, as atribuições e valores de bolsas para atuar são as seguintes:

Quadro 2: Atribuições e valor de bolsa do professor pesquisador e tutor em EaD

Professor Pesquisador	Valor da bolsa: R\$ 1.300,00
<p>Atribuições:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 a linguagem da modalidade a distância • 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; • participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos 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. 	
Tutor	Valor da bolsa: R\$ 765,00
<p>Atribuições:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; • acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; • apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; • manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista 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; <p>apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações</p>	

Fonte: Elaborado a partir da Resolução n. 26 de 2009.

As atribuições referidas apontam o professor e o tutor, mas, com isso, não quer dizer que há o intuito de desconsiderar os demais profissionais que atuam na EaD. A atenção nessas atribuições ocorre por considerar que esses profissionais têm maior participação na docência na EaD, tendo papel fundamental em todo o processo de aprendizagem.

Como pode ser visto no quadro retro, as atribuições do professor pesquisador e tutor se complementam. Embora as funções designadas para o professor formador (professor pesquisador e tutor) sejam distintas, constata-se que há um traço comum entre suas atribuições, pois todos são formadores e, portanto, comprometidos com a dinâmica de ensinar e aprender na EaD.

A função do professor pesquisador tem como característica o planejamento e o gerenciamento de todo processo de ensino-aprendizagem da disciplina de sua responsabilidade, inclusive a de coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação. Já a função do tutor envolve o acompanhamento dos alunos, durante o desenvolvimento do curso, orientando e solucionando dúvidas e questões conceituais pertinentes ao processo.

Para (MILL, 2010), o docente é parte principal da necessidade desse ensino, e compartilha decisões com autonomia, com o auxílio da equipe de tutores, admitindo a polidocência. Assim, a configuração do trabalho docente da EaD adota compartilhamentos para o avanço da modalidade.

2.3 UAB e a Formação de Professores em Licenciaturas a distância na UFT

A UFT foi criada no dia 23 de outubro de 2000, após anos de reivindicações da sociedade tocantinense. Entretanto, o início das atividades da Instituição só aconteceu anos depois, no dia 15 de maio de 2003, com a posse dos professores efetivos. A UFT já nasceu com a estrutura multicampi, abrangendo vários polos, como Palmas, Araguaína, Gurupi, Tocantinópolis, Arraias, Porto Nacional e Miracema, conforme figura a seguir.

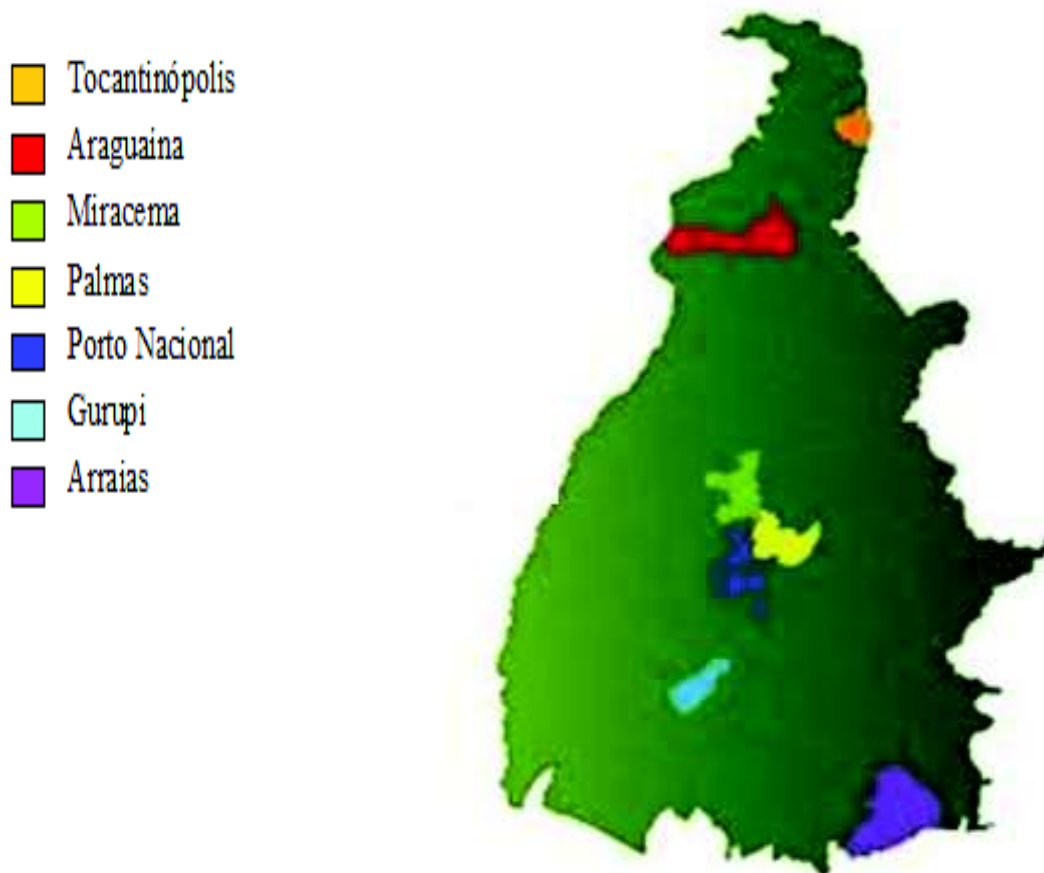


Figura 5: Localização dos *campi* da UFT, em Tocantins

Fonte: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7837>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

Desde o primeiro ano de sua implantação no Estado todo Tocantins, em 2003, a UFT vem participando e promovendo discussões para a implementação da EaD, por meio de fóruns, seminários e teleconferências. No ano de 2006, foi realizado o Fórum de Pesquisa e Extensão (Fepec) na UFT, o GT, que discutiu sobre as políticas de ensino virtual, assinalou no relatório algumas dificuldades a serem superadas no processo implementação como a resistência na oferta dos cursos, o desconhecimento do programa pela comunidade acadêmica e a preocupação com o número de cursos ofertados pelo Sistema UAB. Dentre as estratégias para superação das dificuldades apontadas pelo GT, destaca-se a de verificar se é realmente viável a permanência desta forma de ensino na Instituição.

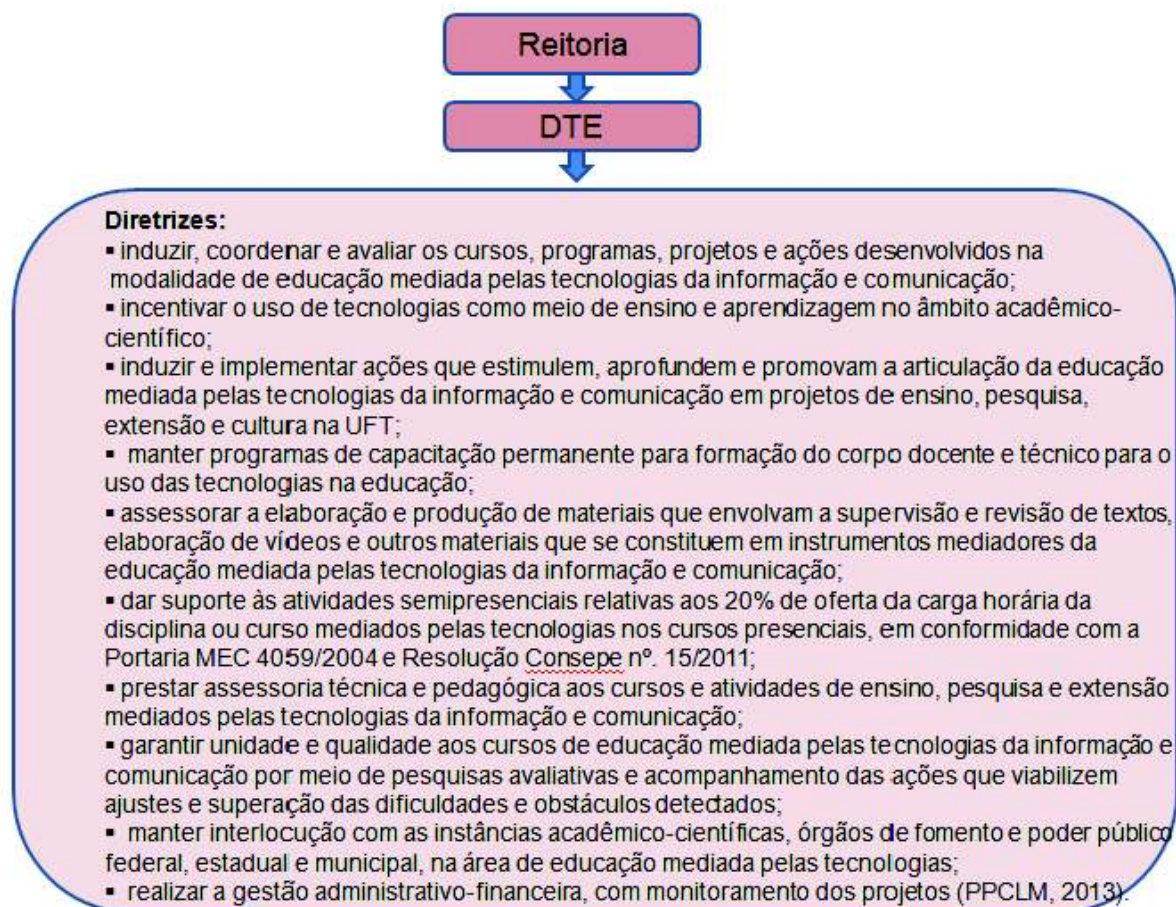
É possível analisar que houve certo receio por parte do GT em expandir a EaD, ao sinalizar a preocupação com o número de cursos a serem ofertados na UFT. O grupo, ao mencionar se era realmente viável a permanência dessa

modalidade de ensino na Instituição, demonstra sua resistência à EaD, em que se observa uns apoiando e outros sendo contrários à implementação dessa modalidade. Contudo, nesse cenário contexto, pode-se perceber que, desde 2004, a gestão da EaD e alguns professores envolvidos com a Educação, mediada por tecnologias, vêm desenvolvendo ações voltadas para a implementação e para a institucionalização dessa política, como os seminários, com a finalidade de promover um debate sobre o assunto na Universidade.

Durante o ano de 2006, a Educação virtual começou a ser implementada na UFT no campus de Arraias, quando duas professoras desenvolveram uma proposta de curso na modalidade a distância e se disponibilizaram a iniciar a implementação do projeto na Instituição. Os professores envolvidos na proposta de implementação da EaD tiveram forte resistência por parte de alguns professores e do Conselho Universitário (Consuni). Para muitos, a EaD era considerada a educação para atender os interesses do mercado capitalista com a venda de diplomas. Enquanto outros tinham receio das mudanças e o contato com o novo causava resistência.

No ano de 2008, com a implantação Centro de Novas Tecnologias Educacionais (CNTE), houve um avanço na oferta da EaD na UFT, embora o departamento tenha sido criado sem nenhuma institucionalização formal ou documental. O novo departamento na Instituição passou a ter uma sala no prédio da reitoria com a seguinte infraestrutura: uma diretoria, assessoria de projetos, coordenação administrativa, produção de material didático, e coordenação de informática. No novo espaço, esperava-se que a EaD iniciasse um processo de visibilidade e organização dentro da UFT.

Na história da EaD, o ano de 2010 é observado como de grande importância para a UFT: foi aprovado no CONSUNI a Resolução n. 24/2010 que institucionalizou a Diretoria de Tecnologias Educacionais com a finalidade de implementar políticas e diretrizes da UAB, no âmbito da UFT, especificando como coordenar, supervisionar, assessorar e prestar suporte técnico na execução de atividades. Isto posto, fica explícito que houve uma demora para que a EaD fosse institucionalizada que só pode ser concretizada a criação da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE) na UFT durante o ano de 2010. Com isso, essa modalidade de ensino ficou durante muito tempo sendo desenvolvida de forma secundária na Instituição. A diretoria vinculada a Reitora se originou tendo como objetivo e diretrizes conforme o quadro a seguir:

Quadro 3: Diretrizes da DTE na UFT

Fonte: Elaborado a partir da PPCLM, 2013.

As diretrizes da DTE têm como premissa incentivar o desenvolvimento de projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão com o uso de tecnologias como meio de ensino e aprendizagem no âmbito da UFT, promovendo assim a possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Como forma de superar os desafios de formação do professorado, a diretoria prevê o desenvolvimento de programas de capacitação permanente dos docentes e tutores para o uso das TICs na educação.

A DTE é composta, em caráter efetivo, por um conjunto inter e multidisciplinar de professores e técnicos administrativos, vinculados aos projetos ou programas de Educação Aberta e a distância conforme demonstra o organograma.

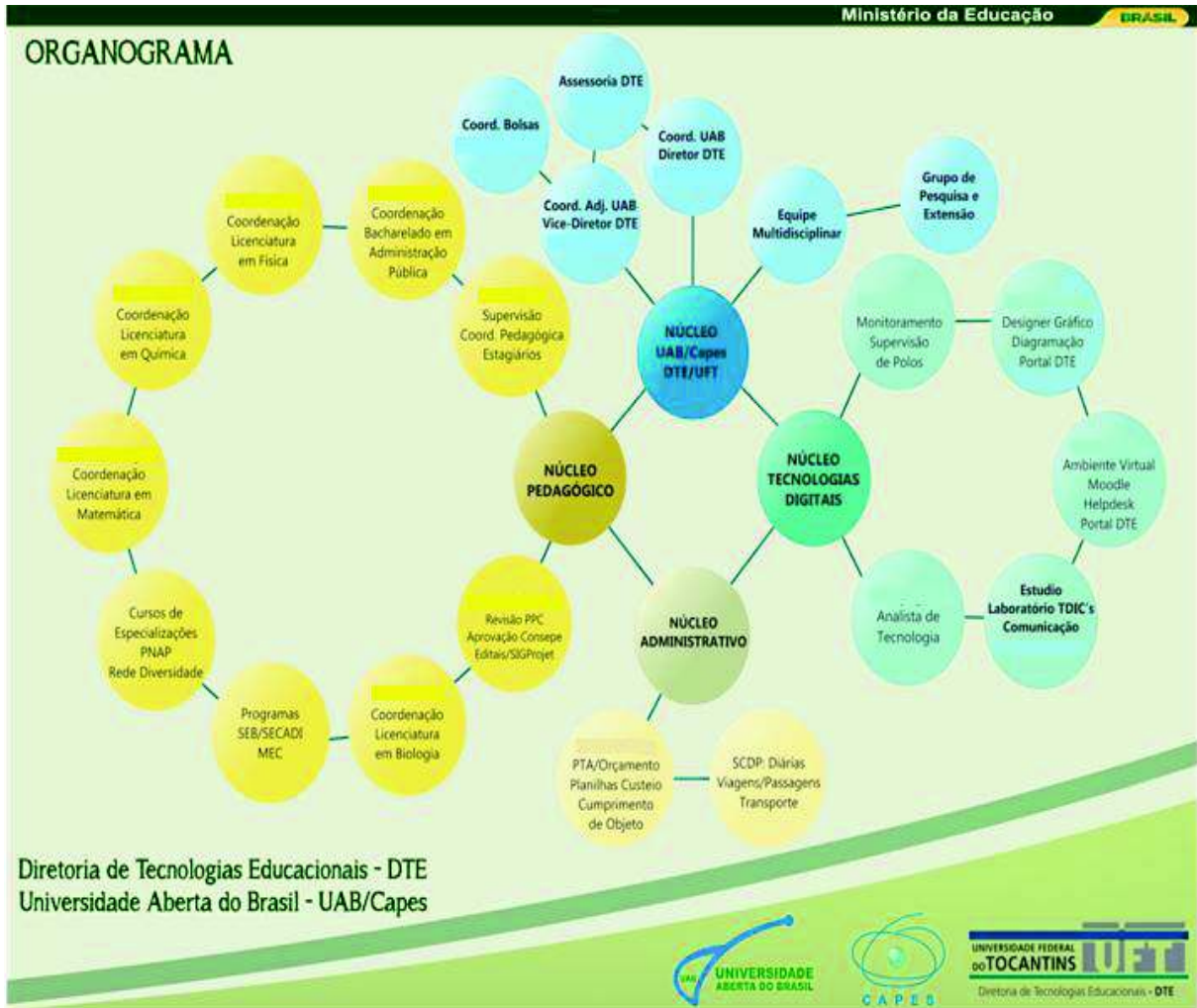


Figura 6: Organograma capturado no institucional *site*: <<http://www.uft.edu.br/dte>>
Fonte: UFT/DTE (2016).

No PPI (2007), a EaD é considerada como um dos programas estratégicos da Instituição. O documento destaca como fator primordial a realização de uma discussão mais aprofundada sobre a EaD nos órgãos colegiados, com o intuito de fortalecer e ampliar a estrutura da Instituição, além propor novas políticas para essa modalidade educativa. De acordo com os documentos, as diretrizes para as políticas de cursos *online* são

- I. Propor e implementar a política de Educação a Distância, tendo como referência a qualidade acadêmica, a articulação com as demais políticas educacionais da UFT, a sua necessária ação integradora entre as várias áreas do conhecimento e o seu papel social
- II. Implementar um sistema de avaliação contínua dos cursos a distância
- III. Formar grupos de estudos e aprofundamento de temas relativos à inserção das tecnologias nos cursos de graduação
- IV. Promover a articulação do ensino, pesquisa e extensão como princípio norteador dos cursos de graduação a distância.

A maioria dos projetos desenvolvidos na DTE está vinculada ao sistema UAB e compõe o conjunto de políticas públicas do Governo Federal que visam, principalmente, à formação inicial e continuada de professores e gestores públicos. Atualmente, DTE da UFT oferece, por meio do Sistema UAB, três cursos de licenciatura e um de bacharelado, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Cursos oferecidos pela UFT, no âmbito do Sistema UAB de 2016

Cursos	Tipo de formação	N. de polos	N. de turmas	Total de alunos
Biologia	Licenciatura	09	8	245
Física	Licenciatura	02	03	52
Química	Licenciatura	04	07	71
Matemática	Licenciatura	09	09	150
Administração Pública	Bacharelado	10	17	612
Total				1.130

Fonte: SISUAB, 2016.

2.4 Os Cursos de Licenciaturas a distância da UFT

A implementação do curso de licenciatura em Biologia a distância da UFT foi regulamentada na instituição por meio da resolução do CONSUNI n. 06/2005, de 13 de outubro de 2005, foi um dos primeiros cursos de graduação a distância, ofertado pela UFT, e o primeiro em licenciatura. O processo de implantação da EaD na UFT teve início com a adesão ao Consórcio Setentrional, liderado pela Universidade de Brasília (UNB), para a oferta da licenciatura em Biologia, no âmbito do programa Pró-licenciatura.

O curso foi criado para atender as demandas de formação dos profissionais para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio, contemplando os egressos do Ensino Médio e por professores leigos em exercício na rede pública de ensino. O objetivo do curso é

contribuir para a formação de professores no campo das Ciências Biológicas, cientes de sua condição de cidadãos comprometidos com princípios éticos, inserção histórico-social (dignidade humana, respeito mútuo, responsabilidade, solidariedade), envolvimento com as questões ambientais e compromissos com a sociedade (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia, Modalidade EAD, 2006).

O Projeto Pedagógico do curso foi elaborado com base as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Biologia, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, e os referenciais de qualidade para cursos a distância (SEED/MEC), com destaque para a formação para o uso didático de TICs.

O currículo do curso de licenciatura em Biologia foi organizado de forma modular em que cada módulo contempla um aspecto do fenômeno biológico, de forma interdisciplinar. Os módulos estão estruturados, a partir de três eixos temáticos: o histórico-filosófico, englobando sociedade e conhecimento; o que trata o fenômeno biológico e o pedagógico.

Em cada módulo, são destacados conhecimentos do eixo pedagógico que fundamentam o fazer do professor, características das licenciaturas, ou seja, os módulos os fundamentos, e as metodologias para o fazer pedagógico. Esse eixo também prevê o estudo de temas relacionados à Educação e tecnologia, tais como: História das tecnologias na Educação, Novos paradigmas sociais, Processo de informatização da sociedade e Educação e tecnologia no ensino da Biologia, simulação como ferramenta pedagógica.

O curso está estruturado em três áreas, em oito semestres, com uma carga horária total de 3.200 horas. Sua oferta de vagas é realizada conforme as orientações do processo seletivo para os cursos de graduação a distância, por meio de edital público, com base nas diretrizes nacionais e institucionais vigentes. No período de 2006-2016, o curso contou com 616 alunos distribuídos em 15 polos da UAB, em Tocantins, nas seguintes cidades: Alvorada, Ananás, Araguaína, Arraias, Araguatins, Cristalândia, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Mateiros, Nova Olinda, Palmas, Porto Nacional, Taguatinga e Wanderlândia.

O material didático correspondente aos módulos do curso foi produzido por docentes pertencentes aos quadros das Universidades Consorciadas, especialistas da área de biologia e áreas afins, conforme a proposta pedagógica. O CEAD da Universidade de Brasília, instituição representante do Consórcio, foi a unidade executora das etapas de edição do material didático, que compreende também a

orientação dos autores para a linguagem de EaD, considerando as diversas mídias definidas no projeto pedagógico, tais como: material impresso, vídeo e web. O curso de licenciatura em Química a distância foi criado em 2010 com o objetivo de formar professores para atuarem na Educação Básica, com a premissa em formar:

- professores licenciados em Química para o ensino Fundamental e Médio, principalmente nos municípios mais afastados dos grandes centros inerentes ao Estado do Tocantins.
- profissionais aptos a divulgar a Química com suas aplicações visando o bem-estar e o aprimoramento cultural e científico da sociedade.
- educadores para a melhoria da qualidade de vida todos os que serão alvo do resultado de suas atividades.
- cidadãos possuidores de conhecimentos científicos, de modo especial em Química, prontos a exercerem plenamente a cidadania, questionando sempre as aplicações sociais, política e tecnológica da química e ciências correlatas (PPCLQ, 2010).

O curso foi estruturado com um material comum e materiais optativos complementares que são utilizados de forma flexível de acordo com as características e peculiaridades da UFT e ao referencial teórico indicado nos estudos fazendo uso de diferentes mídias, textos, atividades, simulações, vídeos dentre outros compondo uma estrutura em rede que pode ser denominada hipertextual.

A organização curricular contempla uma carga horária de 3.153 horas e prevê a duração mínima de oito e máxima de 12 períodos letivos para sua integralização. Os quatro primeiros semestres do curso contemplam componentes curriculares das áreas de Matemática, Química, Física e Biologia e pedagógicas. A partir do quinto semestre do curso, são abordados os conteúdos específicos da área do conhecimento. A integração dos conhecimentos apoia-se em atividades de formação que como princípio norteador a multidisciplinaridade.

O curso de Química iniciou suas atividades com a oferta de um total 90 vagas distribuídas em três polos: 40 em Araguatins, em Porto Nacional e 25 em Gurupi. Com a demanda de vagas do Estado do Tocantins o curso ampliou sua oferta e, no período de 2006- 2016 (tabela 2), veio a atender um total de 160 alunos, distribuídos em cinco polos: Cristalândia, Dianópolis, Gurupi, Palmas e Porto Nacional.

O curso de Licenciatura em Física a distância foi criado em 2010, no mesmo anos em que foi criado o curso de Química. O curso surgiu pela necessidade de formação de professores no campo da Física, visto que, segundo dados da

Secretaria Estadual de Educação e Cultura, esta é uma das áreas de maior carência em Tocantins.

O objetivo do curso é a formação de professores para a Educação Básica, com ênfase na formação para as últimas séries, no caso, a 9ª série do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O licenciado em Física, como educador, em seu campo de atuação, deverá se dedicar à discussão, análise e disseminação do saber científico, seja através da atuação no ensino formal de nível médio, seja pelas novas formas de ensino (como vídeos, *softwares* educativos, EaD, entre outras), e dedique-se, ainda, à extensão e à pesquisa em ensino de Física.

O curso foi planejado com uma carga horária de 3.530. A organização curricular que contempla componentes curriculares de estudos básicos, comum às quatro licenciaturas nas áreas de ciências: Química, Física, Matemática e Biologia; e também outras de estudos profissionais, com destaque para a formação por área específica, no caso de física e de ensino de física, sem descartar a abordagem multidisciplinar. Para atender a formação no Estado do Tocantins, foram ofertadas, inicialmente 100 vagas, sendo 25 em cada polo de apoio presencial localizados nas cidades de Araguatins, Cristalândia, Dianópolis e Palmas.

Em 2014, com o intuito de expandir seu campo de atuação oferta, a UFT criou o curso de licenciatura em Matemática. O curso surge também diante da demanda de formação de professores nesta área. Tem por finalidade formar, prioritariamente, em primeira oferta, 450 profissionais licenciados para exercer funções de magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com conhecimento da dinâmica da sociedade, da Educação, dos sistemas de ensino e da escola como realidades concretas de um contexto histórico-social.

O currículo do curso foi organizado abrangendo conteúdos para a formação do licenciado em Matemática: a base comum a todos os cursos de licenciatura em matemática, Cálculo diferencial e integral; Fundamentos de análise Matemática; Fundamentos de álgebra; Fundamentos de geometria; Geometria analítica. A estrutura prevê que o acadêmico deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, para tanto deverá ser incentivando a sua utilização para o ensino da Matemática, em especial, para a formulação e solução de problemas. Além disso, o acadêmico deve ter familiarização com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática.

A implementação do curso na UFT foi com base no Projeto Pedagógico do Curso de matemática na modalidade EaD da UFRN, “que compartilhou à UFT a matriz do material didático do curso, ficando sob a responsabilidade desta instituição a adequação do material à realidade local, a reprodução do mesmo e a oferta do curso” (PPCLM, 2013, p. 37). O curso foi planejado com uma carga horária total de 2.800 horas, distribuídas em: 400 para Estágio curricular supervisionado, 1800 para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (conhecimentos específicos) e 200 horas de outras formas de atividades complementares.

Embora os cursos de licenciatura em Química, Física e Matemática tenham sido criados, após o início do curso de licenciatura em Biologia que, teve sua primeira oferta em 2006, a experiência de criação do curso com base na proposta do Consórcio Setentrional não foi utilizada, no processo de implementação dos cursos, em razão desses terem sido criados com os fundamentos das propostas pedagógicas dos cursos da UFRN. A escolha pelo Projeto Pedagógico do curso dessa instituição se motivou em virtude de sua acumulada experiência na área da EaD, conforme o texto expresso no Projeto Pedagógico do curso de Física (PPCLF):

O curso será oferecido baseado no Projeto Pedagógico do curso de Física na modalidade EaD, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que cederá à Universidade Federal do Tocantins a matriz do material didático do curso, ficando sob a responsabilidade desta instituição a adequação do material à realidade local, a reprodução do mesmo e a oferta do curso. A escolha pelo curso desta Instituição de Ensino foi motivada pela já acumulada experiência que esta instituição conquistou nos últimos anos, expressa na riqueza e qualidade do material didático produzido e reconhecido pelo MEC e aprovada pelos estudantes que têm demonstrado grande interação com o curso e índices de evasão inferiores aos do curso de Física presencial. Além disso, convém mencionar a economia de recursos humanos e materiais na elaboração dos fascículos e da multimídia com a utilização do material já desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande Norte (PPCLF, 2010, p. 15-6).

A proposta pedagógica do curso, segundo o PPC prevê que o material didático complementar na forma de fascículos e atividades abordando características peculiares do Estado do Tocantins como os Biomas do Cerrado, Amazônia, Pantanal e a transição de biomas, além de um fascículo que aborde a questão das energias alternativas serão produzidos será pelos docentes da UFT. A produção desses materiais será de responsabilidade da UFT, por meio de seu quadro docente. Observa-se que a equipe responsável pelo PPC da UFT sentia a necessidade da aplicabilidade de temas que tratassem da realidade tocantinense.

Com base nos PPC dos cursos, pode-se constatar que o motivo que levou a gestão da UFT a realizar a ofertas de cursos de licenciaturas a distância na Instituição foi em razão das áreas de Matemática e Ciências serem as que, no Estado do Tocantins, tenham mais carências de professores com formação superior que atuam na Educação Básica.

No âmbito da UFT, a parceria com a UAB iniciou-se em 2006, quando participou do 1º edital de chamada para cursos para a oferta do curso de licenciatura em Biologia a distância. Posteriormente, a Universidade participou de todos os editais de chamada pública para ofertas de cursos de Sistema UAB. Além dos cursos desse sistema, a UFT oferta outros cursos na sua Plataforma Moodle.

Na UFT, muitas ações e projetos direcionados para a formação de professores que, atualmente, estão vinculadas ao Sistema UAB, dentre elas a oferta de cursos de licenciaturas em Biologia, Química, Física e Matemática. Com a adesão ao REUNI em 2007, novos cursos incrementaram a estrutura multicampi da UFT. A expansão da UFT se efetivou pelas políticas educacionais subsidiadas pelo Governo Federal como a UAB e o REUNI. Com a interiorização dos campi, ocorreu a ampliação de vagas e a criação de mais cursos no ensino presencial e a distância como meio de garantir a democratização educacional, em especial, oferecendo cursos destinados à formação de professores para atuarem na Educação Básica. A tabela a seguir mostra a evolução das matrículas dos cursos de licenciaturas a distância:

Tabela 2: Número de alunos em licenciaturas a distância por cursos e polos (2006-2016)

N.	POLOS	Número de alunos				Total de alunos
		Licenciatura em Biologia	Licenciatura em Química	Licenciatura em Física	Licenciatura em Matemática	
01	Alvorada	0	0	0	22	22
02	Ananás	32	0	19	28	79
03	Araguaína	122	0	0	0	122
04	Arraias	133	0	0	15	148
05	Araguatins	20	0	0	0	20
06	Cristalândia	24	22	23	0	69
07	Dianópolis	0	06	0	11	17
08	Guaraí	0	0	0	22	22

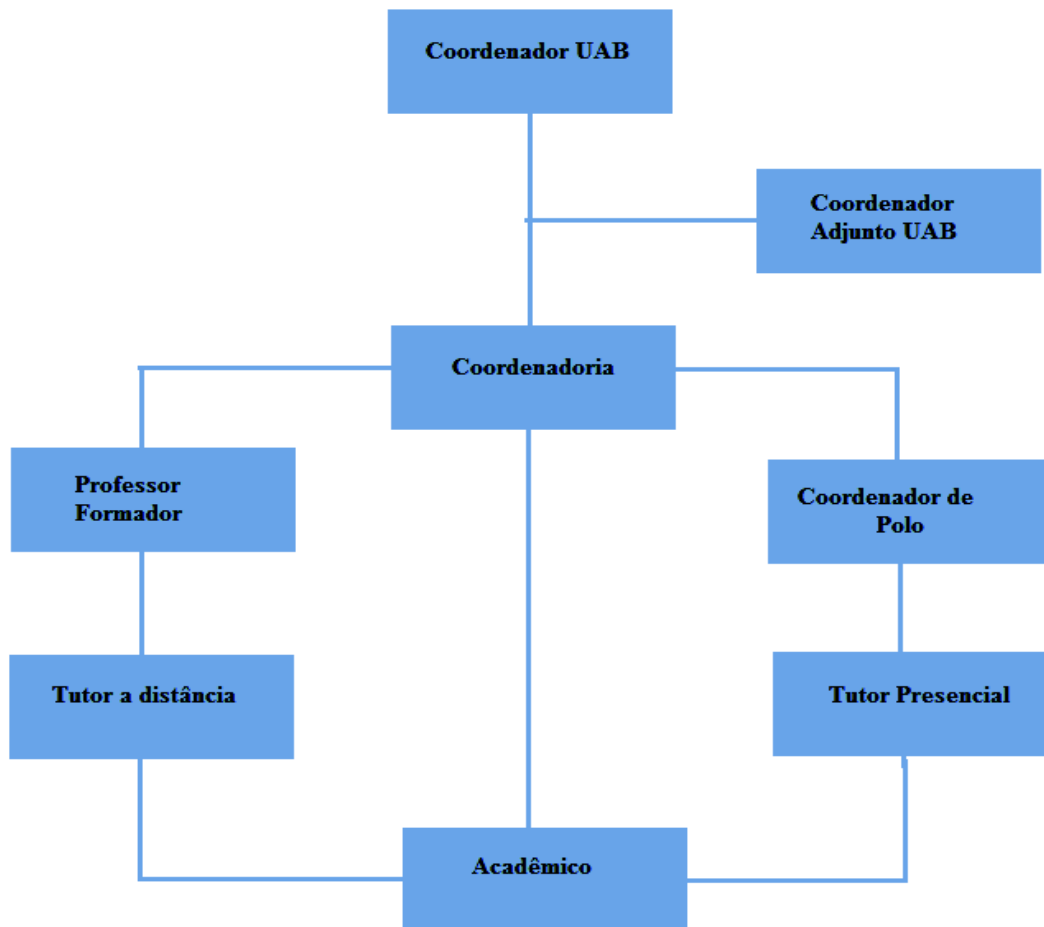
09	Gurupi	111	45	12	44	212
10	Mateiros	0	0	0	12	12
11	Nova Olinda	19	0	0	14	33
12	Palmas	0	46	63	0	109
13	Porto Nacional	132	41	0	0	173
14	Taguatinga	0	0	0	23	23
15	Wanderlândia	23	0	0	0	23
	Total	616	160	117	191	1.084

Fonte: UFT/PROGRAD/DIRCA (2016).

Pode-se verificar que as políticas de formação profissional ofertada por intermédio da EaD nos polos da UAB vêm crescendo, gradativamente, na UFT, havendo novos desafios nos processos de ensinar e aprender com aporte das TICs. A incorporação de TICs na EaD promove os surgimentos de novas figuras profissionais no trabalho docente. Desse modo, percebe-se a possibilidade de acesso à formação pela UFT para muitos professores.

2.5 Os Docentes nos Cursos de Licenciaturas da UFT/UAB

Os cursos de licenciaturas a distância da UFT seguem as determinações do Sistema UAB expressas na Resolução n. 26, de 05 de junho de 20 de 2009, como foi mencionado anteriormente. Segundo o PPC, os cursos envolvem vários sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, conforme pode ser observado na figura a seguir:



Quadro 4: Processo de ensino-aprendizagem
 Fonte: Elaborado por Denilda Caetano de Faria, 2016.

Com base no PPC e no organograma, seguem as atribuições da equipe envolvida nos cursos: Coordenação Geral dos Cursos de Graduação a distância – geralmente, referentes ao Coordenador da UAB da Instituição. Que será o responsável pelo funcionamento dos cursos de graduação a distância, deliberando sobre questões não somente acadêmicas, mas também as que envolvam a tutoria, os polos, os recursos e materiais didáticos. Na sua ausência, o coordenador adjunto assume a função.

Coordenadoria é setor onde funcionará a coordenação do curso, a coordenação de tutores e um acompanhamento pedagógico do curso. Coordenação de curso tem a responsabilidade direta e imediata com as questões acadêmicas do curso, tais como: projeto pedagógico, oferta das componentes curriculares, elaboração e avaliação do material didático e questões que envolvam o andamento dos alunos no curso. Funcionará na sede da DTE, localizada no Campus

Universitário de Palmas e se responsabilizará conjuntamente, também, pela coordenação da tutoria a distância. Coordenador do polo é responsável pela dinâmica e organização dos polos, pelo acompanhamento dos tutores, pelos laboratórios, pela preservação dos móveis e dos materiais de uso acadêmico. Assim, percebe-se que a atuação do professor formador e dos tutores a distância e presencial é de suma importância, visto que esses profissionais são os mais envolvidos com os alunos e com os processos de ensinar e aprender na EaD, na forma de polidocência.

2.5.1 Atuação do tutor e do professor formador

No PPC dos cursos de licenciaturas a distância da UFT/UAB, são detalhadas as atribuições dos professores da EaD, sendo a tutoria como extensão da docência da EAD. A tutoria adquire uma importância fundamental, tem com a característica a orientação de estudos, a organização das atividades individuais e grupais e o incentivo ao gosto pelos estudos. Ela é desempenhada por profissionais que demonstrem conhecimento do conteúdo da área e também competência para trabalhar com grupos, orientar e estimular estudos.

O PCC dos cursos prevê dois tipos de tutores: o tutor presencial e a tutor a distância. O primeiro atua nos polos de atendimento aos alunos nos momentos presenciais. As atividades contemplam o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. Cabe ao tutor presencial, orientado pelo professor formador, responsável pela disciplina, desenvolver seu trabalho fazendo uso de material, impresso, arquivos em PDF, vídeo conferência, web, acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas disciplinas, inclusive com visitas ao polo para atendê-los, com horário previamente agendado.

A tutoria a distância acompanha, supervisiona e orienta o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos. O tutor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem por meio das salas virtuais do AVA. Além disso, ele deve dar os *feedbacks*, incentivar a participação dos estudantes nos fóruns, interagir por meio de mensagem e esclarecer prontamente a dúvidas surgidas.

Belloni (2008) esclarece que a tutoria tem como uma das funções o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, em decorrência do processo de divisão do trabalho e do desdobramento da função docente na EaD.

Nesse processo, o professor tutor “[...] é aquele que orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral, participa das atividades de avaliação” (BELLONI, 2008, p. 83).

Quanto à função do professor formador, o PPC dos cursos destaca que cada componente curricular deverá contar com um professor que responderá pelos conteúdos, de acordo com suas especialidades. Desse modo, cabe ao professor fazer o planejamento do curso como também a orientação dos tutores no que se refere à temática do componente curricular: conteúdos conceituais, atividades propostas, avaliações, dentre outros.

Considerando as diferentes funções que os vários profissionais desempenham nas ações de formação a distância, pode-se observar que o tutor é o encarregado de orientar os alunos ao longo do curso, solucionando dúvidas, resolvendo problemas que porventura venham a surgir durante o curso. De acordo com o PCC dos cursos, os tutores serão selecionados via edital, exigindo com requisitos: ser professor da rede de ensino federal, estadual e municipal de ensino, alunos das pós-graduações ou outros profissionais de nível superior que tenham conhecimento do conteúdo da área e competência para trabalhar em equipe.

A competência está relacionada à atuação. O professor formador, por exemplo, planeja e gerencia todo o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de sua responsabilidade. Tem como desafio integrar as possibilidades tecnológicas para potencializar interações e interatividade entre os participantes do curso. Segundo o PPC dos cursos, cada componente curricular deverá contar com um professor que, de acordo com suas especialidades, cabe a orientação dos tutores no referente à temática da componente curricular: conteúdos conceituais, atividades propostas durante o curso. Esse profissional deve ter formação verticalizada especializada na área, preferencialmente doutorado, podendo ser do quadro ativo ou aposentado da UFT.

Belloni (2008, p. 83) pontua que o professor pesquisador “[...] pesquisa e se atualiza em sua disciplina específica, em teorias e metodologias de ensino/aprendizagens, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos”. Dessa forma, os profissionais da polidocência, para Mil (2010), exercem as atividades típicas de um professor presencial, ou seja, são os

responsáveis pelo planejamento e acompanhamento dos alunos, durante todo processo de ensino-aprendizagem.

Aos diferentes papéis e funções atribuídas aos professores pesquisadores e aos tutores da EaD, demanda pensar sobre a interação de um conjunto diversificado de saberes, necessários para o desempenho das atividades no cotidiano das aulas da EaD. É o exercício da docência em cursos de licenciaturas a distância sendo considerado em sua importância na prática de ensinar. Os saberes e as experiências formativas se unem, a partir de um contexto que envolve a relação entre Educação e tecnologia, nos distintos papéis e funções de profissionais da EaD.

3 DOCÊNCIA NA EAD: FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O objetivo deste capítulo é compreender, inicialmente, a relação entre Educação e tecnologia numa sociedade de crescente uso das TICs. Os desafios para a formação, os saberes e a prática de ensino na docência *online* são constantes e complexos. Os fundamentos conceituais podem partir do *habitus*, nos apontamentos de Bourdieu. De forma dialógica, há a inter-relação de saberes, podendo ser observada nas ideias de Tardif (2014) e de Perrenoud (2001). O entendimento desses teóricos infere certa compreensão da docência *online*.

3.1 Educação e Tecnologia

Os avanços tecnológicos, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, repercutiram também na Educação. Houve um processo de transformação tecnológica que se expandiu gradativamente, com sua capacidade de criar interfaces em uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida.

Castells (2008, p. 69) expõe que a revolução tecnológica, nesse período, foi um evento histórico tão importante como foi a Revolução Industrial no século XVIII. A atual revolução tecnológica não é caracterizada pela centralidade de conhecimentos e informação, “[...] mas aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento e comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso”.

Nos dois primeiros estágios, o processo de inovação baseia-se em aprender usando a informação, enquanto que, no terceiro estágio, aprende-se fazendo parte do conhecimento. Com efeito disso, a difusão da tecnologia amplifica o seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. O que pensamos e como pensamos se concretizam em bens, serviços, produção material e intelectual. Assim, computadores, sistema de comunicação, decodificação e programação genética são amplificadores de extensões de mente humana.

As transformações ocorridas no final do século XX, decorrentes das tecnologias de rede e da difusão da computação, promoveram expansão das formas de comunicação, principalmente via computadores. Castells (2008) esclarece que a

lógica do funcionamento está na Internet, interligando atividades, contextos, entre outros:

[...] assim o poder de processamento, os aplicativos e dados ficam armazenados nos servidores de rede, e inteligência da computação fica na própria rede: os sítios da *web* se comunicam entre si e têm à disposição o *software* necessário para conectar qualquer aparelho a uma rede universal de computadores (CASTELLS, 2008, p. 89).

A Internet permite interligação de informações para apreensão do conhecimento, tornando-se em fonte comunicativa para a Educação. Levy (1999 p. 44) considera que, com a chegada do ciberespaço, o computador conectado à Internet deixa de ser o centro e passa a ser um nó, um terminal da rede universal, em que, no limite, há apenas um único computador, devido ao centro deste se encontrar em toda parte e a circunferência em algum lugar, “[...] um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço, em si”. O sociólogo define o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores:

Em resumo, o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação. Encontramos, em graus de complexidade crescente: o correio eletrônico, a conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo e, enfim, os mundos virtuais multiusuários (LÉVY, 1999, p. 104).

É possível perceber que, com o ciberespaço, a rede mostra sua potencialidade, amplia a comunicação global, promovendo transformações cultural, social, política, ambiental e geográfica. Há uma espécie de redimensionamento dos espaços e tempos, em que TICs possibilitam relações, experiências e socialização.

As TICs tornam possíveis aproximações de áreas de conhecimento, de pessoas, de saberes, de *habitus*. No âmbito educacional, Mill (2012) diz que, além do processo de democratização do conhecimento, o avanço e o aprimoramento das TICs têm promovido inovações nas práticas pedagógicas, inclusive nas relacionadas à EaD. Os cursos por correspondências, com o envio de guia de estudos impressos e outros materiais didáticos, passaram a ser ofertados com novos dispositivos metodológicos para o conhecimento. A EaD evoluiu com suas propostas personalizadas de atendimento.

Assim, discutir a relação entre Educação e tecnologia, numa sociedade permeada por TICs, tem mostrado avanços e desafios na docência *online*. Belloni (2008) considera que a EaD, baseada em modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industrial, criados para descrever formas específicas da produção econômica, tem influenciado não apenas a elaboração teórica, mas as políticas e as práticas educativas. As estratégias são desenvolvidas para a organização do trabalho acadêmico, com a produção de materiais pedagógicos.

Pode-se perceber que o modelo da modalidade EaD apresenta influências do fordismo, tendo características de “[...] racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de pacotes educacionais, concentração e centralização da produção, burocratização” (BELLONI, 2008, p. 18). Os efeitos fordistas provocam a desqualificação dos profissionais das instituições, tornando-os atuantes de processos fragmentados e estandardizados.

Já Mill (2010) considera que a organização do processo de trabalho na EaD está mais próximo do modelo de produção flexível, principalmente, quanto à utilização das TICs, mas também comunga com o pensamento de Belloni (2008), por discorrer que a organização do trabalho docente apresenta maior similaridade com o trabalho taylorista-fordista, sobretudo, com relação ao controle exercido pelo professor ao tempo de trabalho, ao seu domínio sobre meios de produção, à divisão das atividades pedagógicas, à autonomia e à objetivação a atividade pedagógica docente.

Pode-se observar que o avanço tecnológico, nas últimas décadas, vem transformando o modo de vida da sociedade. Tem também fomentado discussões sobre diversos aspectos da relação entre tecnologia e Educação. Nesse sentido, as TICs não podem ser desconsideradas das reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e do fazer pedagógico. Contudo, para Castells (2008), a tecnologia não determina a sociedade: incorpora-a. Entretanto, a sociedade também não determina a inovação tecnológica: utiliza-a.

Nessa concepção, nem a sociedade estabelece o curso de transformação tecnológica, uma vez que depende de muitos fatores, entre os quais, aqueles que contemplam as necessidades, valores e interesses de quem as utilizam. O resultado final depende da interação entre sociedade e tecnologia. O dilema do determinismo tecnológico, provavelmente, seja uma questão infundada, considerando que “[...] a

tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 2008, p. 43).

Para Lévy (1999), as tecnologias são produtos de uma sociedade, de uma cultura. A distinção entre cultura e sociedade é de que a primeira reflete a dinâmica das representações e a segunda representa pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força. Já a referência sobre técnica tem a ver com artefatos eficazes, que são apenas conceituais. As relações não são discutidas entre a tecnologia, mas entre um grande número de atores que produzem, utilizam e interpretam as formas técnicas:

Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista, tampouco neutra (já que é condicionante e restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus ‘impactos’, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer com ela (LÉVY, 1999, p. 26).

A tecnologia assim se veicula à sociedade, sem determiná-la. Contudo, as condições de desenvolvimento tecnológico, o seu estágio de evolução e o curso da sociedade estão diretamente relacionados. Atualmente, a tecnologia digital apresenta possibilidades de comunicação e de interação entre os sujeitos, entre conhecimentos. Atinge diferentes os segmentos da sociedade, influencia a Educação como um todo.

Pode-se falar em tecnologia educacional, como um sistema de “[...] políticas públicas, pressões econômicas e sociais, máquinas, instrumentos, metodologias, técnicas e atores do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos e administradores escolares” (RIBEIRO et al., 2013, p. 169). A tecnologia descortina a visão de neutralidade da máquina, das ferramentas e técnicas, demonstrando que, quando utilizada acriticamente, pode exercer o controle dos sujeitos que as utilizam.

Nessa linha de entendimento, Mill (2013) alerta que, embora nenhuma tecnologia seja neutra em razão de serem desenvolvidas de forma história-social em condições culturalmente determinadas, o uso que se faz de determinado dispositivo tecnológico traz implicações diversas para a Educação. Entretanto, a emancipação e a capacidade crítica concorrem para o acesso às tecnologias com criticidade: “Essa emancipação e esse criticismo passam pela formação do cidadão, que prioritariamente ainda se dá pela escolarização” (MILL, 2013, p. 16).

No contexto educacional, o uso tecnológico das TICs tem trazidos desafios aos processos de ensino-aprendizagem, criando certos questionamentos, por exemplo: Como as TICs podem ser incorporadas aos processos educativos?

Lévy (1999, p. 172) entende que, para se manter as práticas pedagógicas atualizadas com esse processo de transação do conhecimento, as tecnologias não devem ser utilizadas de qualquer forma, “[...] mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis do professor e aluno”.

De fato, com a intensificação do uso das TICs em todas as esferas de vida social, comportamentos, práticas, saberes, refletindo *habitus*, a produção de conhecimento também apresenta repercussões nas fontes educacionais. Peixoto (2015) observa que a integração das TICs aos processos educativos não acontece de forma natural, devido à complexidade de apropriação de saberes, relacionados com as políticas institucionais, com os comportamentos individuais e coletivos de professores e alunos. Além disso, “[...] o rápido crescimento dos usos da internet e o desenvolvimento de aplicações e serviços dela decorrentes atropelam os sujeitos da educação e interpelam os pesquisadores” (PEIXOTO, 2015, p. 319).

Com a integração das tecnologias aos processos pedagógicos, ampliam-se os desafios tanto para os professores como para os alunos, em razão dessas tecnologias não ser facilitadoras, mas complicadoras das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, “[...] a presença dessas tecnologias na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas, não deve ser compreendida como mera utilização de métodos, como a introdução de modernas ferramentas para as velhas práticas pedagógicas” (PRETTO, 2005, p. 2008).

Peixoto (2015) diz que a natureza do conhecimento, que facilita o entendimento das relações estabelecidas entre as tecnologias e a Educação, não se limita aos procedimentos técnicos a seres seguidos, mas aos fundamentos de teorias do conhecimento e dos mecanismos de saber. Há duas abordagens que tratam do papel da tecnologia no contexto social: o determinismo tecnológico e a tecnologia vista como instrumento neutro. Na perspectiva, determinismo tecnológico, a tecnologia definiria e estruturaria o seu uso pelos sujeitos,

Mesmo que uma tecnologia esteja ainda em gestação, postula-se que ela vai desencadear um tipo de uso bem preciso e conhecido com antecedência, como os meios de comunicação implicassem, necessariamente e em função de sua configuração, a existência de um único *modus operandi*, como se os usuários não tivessem nenhuma capacidade de uso sobre eles (PEIXOTO, 2015, p. 321).

A abordagem tecnológica, vista como instrumento neutro, contrapõe-se à determinista, sendo considerada como meio flexível e adaptável ao uso do homem. A visão da tecnologia, como meio facilitador do trabalho didático-pedagógico, tem fomentado uma certa ilusão quanto ao seu uso,

Quando se fala em meios, faz-se referência a um efeito que se pretende causar: meios utilizados para atingir determinados fins. Um meio ou instrumento é indiferente aos fins para os quais é utilizado e, nesse sentido, é neutro. Ao afirmar da neutralidade técnica, esta visão a esvazia de uma essência ou de qualquer autonomia (PEIXOTO, 2015, p. 323).

Os meios tecnológicos podem ser utilizados para múltiplos fins, mas não quer dizer que eles sejam neutros. Barreto (2003), ao analisar as tecnologias e a formação de professores a distância, destaca que as tecnologias são incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à multiplicação do seu número, à redução do tempo e ao aligeiramento dos processos. Os efeitos desse instrumentalismo universal abstrato são de uma visão romântica das ferramentas como se essas pudessem promover uma “revolução educacional”. Como se o ensino na EaD, assim como em demais esferas da sociedade, “[...] pudesse ser pensado apenas em função das ferramentas e instrumentos para a sua realização, independentemente da matéria a ser trabalhada”.

Em outras palavras, o determinismo tecnológico, concebido como alternativa única, é predeterminado da produção dos processos de ensino-aprendizagem, quando, de fato, é o produto de uma visão de mundo. Essa tendência remete à fetichização máxima da tecnologia. Compete aos professores a apropriação crítica das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a instaurar as diferenças qualitativas nas práticas educacionais, tais como:

[...] ultrapassar o gesto mecânico de ligar os aparelhos nas tomadas; recusar analogias possíveis com a imagem do monitor (solucionando dúvidas previstas em forma de ‘perguntas formuladas com frequência’ – FAQ, na linguagem da Microsoft –, mostrando o que as interfaces permitem); e redimensionar as práticas de ensino inventando novos usos

para as tecnologias disponíveis e, também, instrumentos e ferramentas alternativos para fazer frente à indisponibilidade das TIC. Entre as suas competências, não podem estar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações (BARRETO, 2003, p. 284).

Quando se pensa sobre a relação entre Educação e tecnologias, a docência na EaD tem sido vista com nova reconfiguração, sendo compreendida de forma sistêmica, considerando que a docência é influenciada pelas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais. O papel das TICs nas práticas pedagógicas é percebido com as novas demandas sociais e educacionais, pelas exigências postas aos professores e aos alunos: “[...] uma das questões centrais de análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi preparado” (BELLONI, 2008, p. 107).

A partir dessas transformações, com a integração das tecnologias aos processos educativos, a formação inicial e continuada vem ocupando um lugar de destaque nas políticas públicas, com a criação de programas e projetos destinados à formação de professores, visto que são muitos os desafios impostos às instituições escolares e aos professores.

Um dos desafios se refere a saber utilizar as tecnologias na prática cotidiana da aprendizagem, em cursos de formação de professores a distância. Com isso, a docência, com o uso intenso das TICs, está sujeita a mudanças a serem incorporadas, a partir da formação adquirida pelos professores, ao longo dos anos, com o intuito de aprimoramento dos saberes que repercutem na prática educativa, mostrando as experiências pessoal e profissional.

3.2 Formação e Saberes Docentes

A formação docente envolve um processo complexo e dinâmico que não se restringe à acumulação de cursos, mas desse estende a trabalho de reflexão crítica sobre as práticas educacionais. Pode ser entendida como crítico-reflexiva, que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). Com isso, pretende-se estimular o

desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, porém a formação tem

[...] ignorado, sistematicamente, desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com a dinâmica próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes (NÓVOA, 1995, p. 24).

Os desenvolvimentos pessoal (produzir a vida do professor), profissional (produzir a profissão docente) e organizacional (produzir a escola) formam os três aspectos do conhecimento que se entrecruzam na formação docente. O primeiro resulta em proporcionar aos professores espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, permitir aos professores que, ao se apropriarem dos processos de formação, possam dar sentido aos conhecimentos adquiridos para suas práticas e para suas experiências compartilhadas. O segundo se sustenta, por meio de formação que promove a preparação de professores reflexivos, que assume a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participe como protagonistas nas intervenções das políticas educacionais. O terceiro consiste em conceber a escola como um espaço de formação e atuação o que implica a formação como um processo permanente, integrado no cotidiano dos professores e da escola.

Nessa perspectiva, os programas de formação das instituições devem valorizar o conhecimento profissional docente que se constrói a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência como elemento central da formação. Tardif (2012), em estudo realizado com professores, alerta que as bases dos saberes profissionais se constituem no início da carreira. Essa fase se torna crítica face às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos para a adaptação com a nova realidade de trabalho. Esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores têm chamado de “choque com a realidade”, ou de “choque de transição”, ou, ainda, “choque cultural”. Os professores entram em conflito inicial com a árdua e complexa realidade do exercício da profissão. Com isso, ocorre a desilusão e a frustração dos primeiros tempos de profissão:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. Ao estarem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho etc. (TARDIF, 2013, p. 86).

Para situar questões específicas da docência, enquanto prática pedagógica no exercício da profissão, o saber docente pode ser visto como plural entrelaçado, de certa forma, com saberes originários da formação profissional e com saberes disciplinares, curriculares e experienciais. A relação dos docentes com os saberes não se limita a uma função de transmissão de conhecimentos, pois envolve toda a sua prática docente, bem com as interações com outros professores.

Os saberes profissionais dos professores sugerem ser plurais, compostos, heterogêneos, ao trazerem em discussão o próprio exercício do trabalho, os conhecimentos e os elementos do “[...] saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (TARDIF, 2013, p. 61). Os saberes que servem de base para o ensino, na visão dos professores, não se restringem a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado, em razão de contemplarem expressivas variedades de objetos, de questões, de problemas que estão articulados com o trabalho docente. Adicionado a tudo isso, os saberes não correspondem somente aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educacional, mas às experiências de trabalho com o saber ensinar.

Um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, com a finalidade de dar conta do pluralismo do saber profissional, é proposto por Tardif (2013), conforme descreve o quadro a seguir:

Quadro 5: Os saberes dos docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modelos de integração no trabalho docente
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, os estudos pós-secundários	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

	não especializados, etc.	
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.

Fonte: Adaptado por Denilda Caetano de Faria com base em Tardif (2013).

Percebem-se, portanto, que os saberes docentes estão relacionados com várias fontes de saberes originários da história de vida, da formação e da socialização, em diferentes espaços sociais e pela prática do trabalho. Dessa forma, para se investir positivamente nos saberes de que o professor possui, sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva, como propõe Nóvoa (1995), é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, estabelecendo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa por vários processos da prática educativa, tais como: experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, reflexão crítica sobre a sua utilização, investigação, entre outros.

Resgatar a experiência numa perspectiva de produção de saberes é compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico, em que o diálogo entre os professores é fundamental para fortalecer os saberes da prática profissional. As trocas de experiências e a partilha de saberes se consolidam nos espaços de formação mútua, “[...] nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 14).

Perrenoud argumenta (2002) que é preciso identificar os conhecimentos e as competências necessárias de aprendizagem no contexto educacional. O reconhecimento de uma competência não se limita a identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem solucionados, de decisões a serem tomadas, mas também dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas. A competência na atualidade define-se como

aptidão para enfrentar diversos problemas e situações semelhantes, mobilizando múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, valores, atitudes dentre outros que não provêm da formação inicial e continuada, devido alguns deles serem constituídos ao longo da prática, “[...] os saberes de experiência, por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu chama de *habitus*”(PERRENOUD, 2002, p. 19). Embora se perceba o reconhecimento da formação inicial, os recursos básicos na formação profissional devem ser desenvolvidos para que as pessoas possam utilizá-los.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 132) alertam que sob ameaça de perda simbólica ou mesmo real do emprego em virtude do desprestígio social, as instituições e professores buscam cursos de formação contínua. Nessas políticas, o que se constata são mecanismos de controle sobre as atividades dos docentes, a partir das inúmeras competências, “[...] conceito esse que está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso do trabalho)”. A lógica das competências deposita no trabalhador a responsabilidade de permanentemente adquirir novas competências, por intermédio de diversos cursos, conforme as demandas de mercado. No que se refere à formação inicial, esse modelo adotado de competências tem subsidiado a formação docente com a diminuição na carga horária de estudos e currículos que privilegiam as disciplinas de instrumentação técnica.

Durante muito tempo do século XX, buscaram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Essa abordagem se desenvolveu alicerçada no tripé: saber (conhecimentos), saber fazer (capacidades), saber ser (atitudes). Nos anos 90, outro conceito, denominado competências, ganha seu papel nas discussões teóricas, em especial, no âmbito das reformas educacionais. Apesar de haver as várias reformulações e definições, esse “[...] nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental” (NÓVOA, 2009, p. 29),

Embora o estudioso considere que seja quase impossível caracterizar o “bom professor”, a não ser por meio de listas intermináveis de “competências”, sugere o termo disposições, como possível para definir o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. O conceito disposição propõe um olhar, em especial, sobre as relações e as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. O foco está numa “[...] (pre)disposição que não é natural mas

construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade *docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (NÓVOA, 2009, p. 29).

Ao definir a disposição, Nóvoa (2009) destaca cinco aspectos essenciais à definição dos professores na atualidade:

a) Conhecimento: o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento (NÓVOA, 2009, p. 30).

b) Cultura profissional: ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (NÓVOA, 2009, p. 30).

c) Tato pedagógico: capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 30-1).

d) Trabalho em equipe: Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola (NÓVOA, 2009, p. 31).

e) Compromisso social: podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 31).

A reflexão em torno das disposições, destacadas por Nóvoa (2009), pode oferecer subsídios para a elaboração dos programas de formação de professores; sendo propostas genéricas que, se contextualizadas, podem inspirar renovação de programas e de práticas de formação. Não basta elaborar uma lista interminável de competências, pois, de acordo com Perrenoud (2002), todo referencial é discutível, contextualizado, arbitrário e, em cada instituição, é produto de discussões intensas que repercutem na sua coerência interna. É relevante que os envolvidos com a formação inicial desenvolvam esse trabalho. Pela ausência de uma compreensão

das competências e dos recursos que elas demandam, algumas formações iniciais de professores consideram apenas uma pequena parte do uso desses recursos, restringindo-se ao desenvolvimento dos saberes a serem ensinados e alguns princípios pedagógicos de forma geral. Há a necessidade de identificar e escolher as competências e os recursos das práticas profissionais apropriados à formação inicial de docentes que atuem com reflexão. Os dispositivos e práticas de formação podem favorecer à apropriação dos saberes no exercício da profissão, mobilizando a prática reflexiva e a implicação crítica, como propõe Perrenoud (2002),

- A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.
- A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Compreende-se que não se forma um profissional reflexivo, impondo-lhe condições ortodoxas de dar aula “[...] entre a imposição de uma opinião pragmática e a rejeição a se rebaixar para propor procedimentos, a formação profissional dos professores ainda está em busca de seu caminho no contexto das universidades” (PERRENOUD 2002, p. 30). Os formadores e responsáveis pela formação de professores devem trabalhar de forma conjunta com base em um projeto comum de formação de professores, com objetivos e procedimentos adequados. A profissionalização docente dos formadores de professores também depende do trabalho colaborativo. Embora se saiba que, atualmente, os docentes trabalham de forma isolada ao deixarem as decisões estratégicas que afetam a sua profissionalização a cargo dos órgãos governamentais e da gestão das instituições (PERRENOUD, 2002).

Nóvoa (1995, p. 17) observa que os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão. Assim como a formação não pode se dissociar do saber, também não pode deixar de intervir no campo profissional, pois, as instituições “[...] não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as

escolas e com seus projetos. Da mesma forma que é preciso atuar na dimensão pessoal e na intervenção pública dos professores por uma perspectiva da personalidade que se expressa no interior da profissionalidade.

Em outras palavras, o conhecimento da pessoa se constrói no interior do conhecimento profissional e pelo significado da profissão que se encontra no cerne da identidade profissional docente. Estar em formação resulta em “[...] investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NOVOA, 1995, p. 13).

A identidade profissional se constrói alicerçada no sentido social de profissão; na revisão constante desses significados sociais e pelas tradições. Além das práticas consagradas culturalmente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77). A identidade se constrói com base no confronto entre teorias e práticas, assim como também, “[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente o seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida o ser professor”.

Por isso, o professor não é somente aquele profissional, que aplica conhecimentos produzidos por outros, e sim profissional determinado por fatores sociais: “[...] é sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2013, p. 230).

Pimenta e Anastasiou (2014) reconhecem a docência como o campo de conhecimento específico em quatro grupos: a) os conteúdos das diversas áreas do saber, das ciências humanas, naturais, da cultura e das artes e do ensino; b) os conteúdos didáticos pedagógicos; c) os conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos; d) os conteúdos articulados ao sentido da existência humana individual, de forma que esses saberes devem ser mobilizados e relacionados nos percursos de formação inicial e contínua.

Para as autoras, os docentes, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo diversas e variadas experiências do que é ser professor e aluno. Experiência esta, que lhes possibilita falar que eram bons professores: “Sabem na maioria das vezes não identificam como professores, uma vez que olham o ser

professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79).

Nesse sentido, o desafio é o de colaborar em construir a identidade professor universitário, para que os saberes da experiência não bastam. A docência na universidade se constitui como um processo contínuo de identidade baseado em saberes da experiência construídos no exercício da profissão, por meio do ensino de saberes específicos das diversas áreas de conhecimentos. Entretanto, para que a identidade de professor se configure,

[...] há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confortando-os e ampliando-os como base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria, o que permitiria uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 88).

Os docentes, enquanto profissionais, constroem sua identidade, a partir de vários saberes e sua da experiência de suas práticas. Essas particulares ideias de formação, saberes e práticas situam questões específicas da docência da EaD e configuram um *habitus* professoral nas práticas pedagógicas e na construção de identidade profissional na EaD.

Os conceitos de *habitus* e campo são utilizados no arcabouço teórico de Pierre Bourdieu. O campo é “[...] ao mesmo tempo um campo de forças em que impostas os agentes neles envolvidos, como um campo de lutas, no seu interior em que agentes atuam conforme sua posição nas estruturas desse campo, contribuindo para conservar ou transformar essa estrutura” (BOURDIEU, 2008, p. 50). Já o *habitus* é produto de incorporação de uma ordem social ou de um campo em que as práticas são ajustadas a essa ordem. A lógica desse princípio incorporado nos sujeitos produz *habitus*, “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1983, p. 61). Trazendo esse conceito para a docência *online*, pode-se considerar que os professores, durante o exercício da profissão na EaD, constituem o *habitus* professoral que repercutem nos processos de ensino e aprendizagem.

Silva (2011) reforça esse entendimento ao dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Como

isso, os modos de ser e agir dos professores são produtos das influências provenientes da cultura e da escola no qual o docente atua. A produção do *habitus* “[...] depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional” (SILVA, 2005, p. 161).

No exercício do ofício, o professor depara-se com situações conflituosas e inesperadas que com o acúmulo de sua experiência irá desenvolver e consolidar os saberes, a partir da sua experiência individual e coletiva. Com o decorrer do tempo, os docentes vão incorporando certas habilidades sobre o seu saber fazer e saber ser, “[...] ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor, o que por sua vez, irá estruturar o *habitus* professoral para agir e mobilizar os saberes práticos nas instituições de ensino” (SILVA, 2011, p. 348).

Para Tardif (2013, p. 181) os *habitus* podem se transformar “[...] num estilo de ensino, em ‘em truques do ramo’ ou mesmo em traços de ‘personalidade profissional’: eles expressão então, através de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. Já a prática é um processo de aprendizagem, a partir do qual os professores ressignificam sua formação anterior e adaptam a profissão, desconsiderando o que é inútil ou sem relação com a realidade vivenciada. Conservam o que pode ser utilizado para solucionar os problemas da prática educativa (TARDIF, 2013).

Perrenoud, amparado em Bourdieu, considera o *habitus* um conjunto estruturado de esquemas de percepção, avaliação, decisão e ação. O *habitus*, “[...] em grande parte inconsciente, é posto em ação nos casos rotineiros e nas situações de urgência; intervém nas modalidades de gestão e de um projeto racional e condiciona a maneira e o momento oportuno nos quais os conhecimentos são mobilizados” (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Nessa concepção, o professor não é apenas um conjunto de competências, mas uma pessoa em relação e evolução. Desse modo, é preciso saber relacionar os processos de profissionalização e personalização. Com isso, busca-se saber que fatores individuais, organizacionais, culturais dentre outros influenciam a construção das competências profissionais. No cerne das competências profissionais, “[...] o *habitus* de cada professor estrutura-se desde a mais terna infância através do

conjunto de experiências de socialização vividas, como consequências tanto para o aluno quanto para o futuro professor” (PERRENOUD, 2001, p. 21).

O sociólogo destaca dois conjuntos articulados como forma de contribuir com a construção dos esquemas de percepção, avaliação e ação no futuro professor ou no professor que já está em exercício: “[...] a confrontação com novas estruturas (resultante de uma modificação dos programas, das diretrizes, do público ou das condições organizações) e a tomada de consciência reflexiva de seu próprio desempenho na situação atual” (PERRENOUD, 2001, p. 21). Acrescenta ainda que a ação pedagógica é controlada pelo *habitus*, com frequência, conforme quatro mecanismos:

- uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;
- mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e *do momento oportuno* depende do *habitus*;
- a parte menos consciente do *habitus* intervém na microrregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta de projeto;
- na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional do autor (PERRENOUD, 2001, p. 163).

Tardif e Perrenoud (2001) também recorrem a Bourdieu para elucidarem a força *habitus* na ação. Para eles, os professores ao agirem são forçados nas instituições tomarem decisões e fazerem escolhas, as quais dependem de julgamentos profissionais que não se restringem a fatos, a um saber empírico. Os docentes se fundamentam em vários tipos de julgamentos para estruturar e orientar sua atividade profissional como, por exemplo, em valores morais ou normas sociais; em instruções normativas das instituições; tradições escolares, pedagógicas e profissionais; além de sua experiência vivida. As normas, tradições e experiências repercutem nos diferentes tipos de julgamentos que o professor faz no exercício da docência.

Considera-se que os saberes, os conhecimentos as experiências vivenciadas pelos professores incorporam-se à prática profissional constituindo o *habitus*. Para Nogueira e Nogueira (2014, p. 28), a posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria a agir em determinada direção, “[...] mas faria com que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientaria, ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais”.

A formação, os saberes e o perfil docente para atuar na EaD surgem como referências para o que o professor atue na docência *online*. O ensino e a aprendizagem são parte dos elementos constitutivos de identidade e profissionalização docente para a EaD, configuram um *habitus*, como afirma Bourdieu:

[...] as práticas que o *habitus* produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto (BOURDIEU, 1983, p. 61).

A docência em cursos de licenciaturas a distância, associada ao uso das TICs, constitui um espaço estruturado de conhecimentos, na universidade. A prática de ensino e aprendizagem dos professores tem influência de *habitus*. As condições pessoais e profissionais se relacionam com a construção desse *habitus* na docência.

3.3 Docência na Educação a Distância

As transformações ocorridas nas últimas décadas, com o desenvolvimento das TICs, especialmente com as possibilidades de uso da Internet, por meio de diferentes aparelhos eletrônicos, estão modificando as formas das pessoas se relacionarem, construir e transmitir conhecimentos. Nesse contexto, a docência na EaD está diante de desafios no processo de ensino com aprimoramento de saberes.

Mill (2012, p. 57) atesta o entendimento de que a docência a distância torna-se mais árdua e complexa a tarefa de fazê-la em relação a presencial, em razão da existência de vários fatores institucionais, leis, diretrizes que a regem, além das especificidades do campo que apresentam tanto limitações quanto possibilidades para entendimento do tema.

A docência, como atividade essencialmente humana, está sujeita as características da instituição. Desse modo, as práticas docentes são influenciadas pela visão institucional sobre o ensinar e o aprender. O papel dos professores e dos alunos tem em sua natureza a realidade de vida, profissional e do conhecimento, dentre outras. A docência tem uma parte autônoma, incorporada pelas vivências dos

docentes, sua formação, sua experiência profissional, suas reflexões sobre sua própria prática. A reflexão sobre a docência *online* deve, portando, considerar aspectos do contexto social, histórico e individual do sujeito (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010).

Na EaD, uma das questões mais polêmicas refere-se ao papel do professor. O que na concepção de Belloni (2008) torna a docência complexa, ao transformar o ato de ensinar em múltiplas tarefas. Nesse modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista, o processo de ensino está baseado na divisão do trabalho. Em decorrência disso, as funções docentes ficam segmentadas ao fazerem parte de um processo de planejamento e execução dividido em tempo e espaço. Desse modo, uma das características principal do ensino a distância é a “[...] transferência do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2008, p. 81).

Observa-se que a EaD tem suas características. A estruturação do curso, o planejamento, a preparação do material didático, a organização e estruturação do curso no AVA mostram consonância com determinada orientação didático-pedagógica comum. Nesse sentido, ao se pensar em fazer do uso do AVA como meio pedagógico na docência, por sua vez, implica a contemplar a Educação para garantir o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Belloni (2008) questiona quem ensina na EaD, com respaldo em Keegan (1983): Em EaD quem ensina é a instituição? A resposta sugestiva parte da definição do papel, das funções e das atividades exercidas pelo docente, já que este representa o ensino da instituição. As múltiplas atribuições do professor dependem da experiência com essa modalidade de ensino. Contudo, as funções docentes podem ser agrupadas em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e pelo desenvolvimento dos cursos e materiais adequados para o ensino, o segundo pelo planejamento e a organização da distribuição de materiais e da gestão acadêmica e o terceiro pela tutoria e pelo acompanhamento do estudante, durante o processo de aprendizagem.

Mill considera imprecisa a definição de quem ensina é a instituição. Ele utiliza o conceito de polidocência, como responsável pela decisão no ensino-aprendizagem. O termo “poli” tem sentido de multiplicidade e “docência” significa aquele que exerce a atividade de ensinar. Desse modo, “Polidocência virtual é,

portanto, a docência realizada por um coletivo de trabalho na EaD, mediada pelas TDIC” (MILL, 2012, p. 67).

A docência em cursos a distância é constituída por uma equipe de profissionais, que trabalham juntos na execução das atividades de ensino e aprendizagem. Dessa forma a docência na Educação a Distância acontece de forma colaborativa e fragmentada, em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto e apresenta a polidocência para discutir e analisar a docência virtual (MILL, 2012).

Mill (2010) adota o termo polidocente por não considerar adequado a ideia de professor coletivo, utilizada por Belloni (2008). Embora reconheça que o conceito de polidocência é similar ao de trabalhador coletivo, destacado por Belloni (2008), constata-se algumas distinções relacionadas à equipe de trabalhadores que desempenhem o papel de docente. O trabalho coletivo é uma categoria abordada por vários estudiosos, mas nenhuma discussão contempla o enfoque do trabalho coletivo de polidocência, por essa categoria de profissionais não se referir a qualquer tipo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD.

De modo geral, a equipe polidocente é composta pelo docente-autor - conhecido em alguns casos por professor-conteudista - que organiza os conteúdos e elabora os materiais didáticos; docente-formador, que oferta a disciplina, gerenciando tutores e estudante; docente-tutor - que atua no virtual ou no presencial - que acompanha os estudantes; equipe multidisciplinar, geralmente constituída de projetista educacional (designer instrucional), editores de ambiente virtual de aprendizagem, apoio administrativo e coordenação pedagógica (MILL, 2010).

Nessa perspectiva, há um trabalhador coletivo na EaD exercendo as atividades do trabalhador/professor no ensino presencial: “passamos da *unidocência* para a *polidocência*”. Assim, normalmente cabem a diferentes profissionais as atividades de “[...] produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para linguagem da mídia (impressa, audiovisual, virtual, etc.), de coordenar todas as atividades de um curso/manejar/gerenciar turma entre outros” (MILL, 2010, p. 27). Em outras palavras, na educação tradicional, um professor pode trabalhar individualmente (unidocência), enquanto que na EaD, esse

professor, de modo geral, precisará de saberes bastante diversificados, nem sempre relacionados com a formação docente tradicional.

Moreira (2009) corrobora com esse entendimento ao dizer que a EaD é desenvolvida por uma equipe de autores envolvidos em sua concepção, seu planejamento, em sua implementação, em seu processo de mediação pedagógica, nos mecanismos de avaliação e nas relações estabelecidas entre os mais diversos papéis que “[...] demanda pela combinação de diversas competências profissionais e, “ao mesmo tempo, traduz suas concepções e abordagens que emergem em práticas” (MOREIRA, 2009, p. 370).

No entendimento do autor, a palavra equipe é aplicada na identificação de grupos com as mais diversas características, finalidades e perfis, sendo que alguns autores consideram equipe como um grupo que trabalha em conjunto, enquanto outros abordam equipe como a que só se constitui quando possui em comum valores como coparticipação, cooperação e ajuda mútua. Nesse sentido, essas definições de equipe de EaD seriam oportunas para um repensar o perfil, os saberes e as práticas diárias dos docentes *online*.

Conforme Kenski (1998), o docente virtual necessita saber planejar detalhadamente como serão todos os momentos do processo de ensino; acolher o aluno para que ele se sinta parte do processo; atentar para o processo de comunicabilidade da informação, especialmente no que diz respeito ao conteúdo e à interação; ter disponibilidade para trabalhar em equipe; ter condições de compreender e atuar em diferentes fases do processo de organização dos cursos mediados por TICs.

Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) esclarecem que a docência pode ser entendida a partir de duas perspectivas: como categoria profissional ou como atividade pedagógica cotidiana. A relação pedagógica estabelecida entre docente e alunos, como cerne do processo de ensino-aprendizagem, mostra que o docente se empenha em propiciar o desenvolvimento do aluno. Isto caracteriza a primeira perspectiva em que a docência é entendida como a atividade exercida pelo professor para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Uma forma mais ampla de entender a docência é tomá-la como uma categoria profissional do trabalhador do magistério.

Na primeira perspectiva, o docente é visto no ato de fazer no processo de ensino-aprendizagem. Nessa relação, o professor foca sua atenção em proporcionar

condições para que o aluno construa seu conhecimento. Na segunda, a docência é analisada de forma mais ampla, pela categoria profissional do trabalho do magistério. Nesse sentido, outros elementos devem ser receber atenção especial como as questões relacionadas à

[...] ética profissional, saberes e competências para ensinar, autonomia no trabalho, relação com gestores/proprietários dos meios de produção, precarização do trabalho, compartilhamento do fazer docente com colegas de trabalho, formação profissional, entre outros (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 15).

Desse modo, a condição de docente da EaD envolve elementos constitutivos da prática pedagógica que estão relacionados entre si, que interferem nos processos de ensinar e aprender, e na construção de sua identidade profissional. A prática de ensinar em sala de aula confere os saberes e o significado que cada professor revela da sua experiência de atuação na docência da EaD.

A experiência é legitimadora da docência, em certas circunstâncias em que a ação docente se depara com situações problemas desafiadoras, nas quais os professores buscam soluções que permitam superar as dificuldades apresentadas nos processos de ensino-aprendizagem. Os professores adotam estratégias, fazendo com que a docência seja, conforme Perrenoud (2001), um agir na urgência e um decidir na incerteza da definição de papéis.

No que corresponde à docência virtual, defendo a posição de Mill (2010) sobre a polidocência, as atividades de ensino-aprendizagem da EaD se organizam de forma coletiva e cooperativa. A formação e as funções são diversas, mas tudo corrobora para o processo de ensinar e aprender. Com isso, tanto o professor como o tutor tornam-se importantes na EaD.

A docência, partindo de pressupostos legais, dentro de espaços culturais, não deixa de ser uma atividade autônoma influenciada pelas características individuais daqueles que a exercem. Dessa forma, surge uma prática docente que abrange as vivências dos professores com alunos, sua formação e sua experiência profissional. As reflexões sobre a prática docente são amplas: “[...] devido à multiplicidade de fatores, qualquer tentativa de definição da docência *online* deve ser tomada como tal: uma tentativa, uma aproximação a um fenômeno complexo dependente do contexto individual, social e histórico em que está inserido” (MILL, 2010, p. 16).

A trajetória pessoal e profissional do professor possibilita o conhecimento sobre o processo experiencial de saberes da EaD. Entretanto, a atuação na docência da EaD requer conhecimentos que, geralmente, não se encontram contemplados no ensino presencial, como o uso recorrente de aparelhos eletrônicos conectados via Internet. Afinal, eles são a base do acesso ao ensino. Os efeitos disso repercutem no ensino a distância, com um docente que não foi preparado para atuar da Educação *online* e para dominar as diversas mídias, como esclarecem Pretto e Riccio (2010),

[...] o docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita estar preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação *online* onde os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação *online* dos alunos como também pela necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 154).

A docência *online* demanda um conjunto saberes que requerem estudos teóricos aprofundados para seu desenvolvimento. Pretto e Riccio (2010 p. 161) acreditam que “[...] não nos basta, simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão - prática ainda hegemônica na educação presencial - para a docência online”. Com isso, o que se busca é compreender os novos desafios da Educação e da docência pela EaD. A finalidade é estabelecer ambientes de comunicação de formação e aprendizagem, que possibilitem uma educação dialógica e crítica.

A docência da EaD se torna uma atividade desafiadora nos processos de ensinar e aprender, visto que, na maioria das vezes, os professores não são preparados para lidar com o método de trabalho virtual. As instituições de ensino devem ofertar cursos de formação e de capacitação em serviço *online*, para atender às necessidades dos que atuam nessa modalidade de ensino. O professorado comporta apreensão de saberes. Os recursos político-pedagógicos constituem fontes de aprendizagem. As percepções dos docentes sobre suas experiências formativas contribuem para as interações pessoais e profissionais. As vivências de um são reveladas para favorecer as trocas de conhecimentos, formando o *habitus* do ensino a distância.

4 O PROCESSO DE APRENDER E ENSINAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social do que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de 'sonhos' em que rara vez me vi encarnado na figura que não fosse a de professor (Paulo Freire).

Este capítulo aborda os desafios e as possibilidades do ensino no processo de ensinar e aprender na EaD. A identificação dos saberes e *habitus* mobiliza a importância da atuação da docência virtual, considerando a formação para essa modalidade e as diferentes motivações que levaram os professores a sua atuação. As trajetórias de vida pessoal e profissional são de 22 professores atuantes na EaD. O diálogo, as experiências, as discussões, os saberes e os *habitus* formam o conjunto dos pressupostos da história oral.

As contribuições teóricas de Delgado (2006) ajudam a compreender o movimento do sujeito individual e coletivo em suas reflexões sobre si mesmo e sobre o passado e presente na docência. Os dados coletados foram distribuídos em eixos temáticos que abrangem a motivação da escolha pela docência na EaD, a formação para atuar nessa modalidade e os saberes docentes visualizados na prática educativa.

4.1 A Escolha dos Professores pela Docência na EaD

Os motivos que levaram os professores a optarem pela docência na EaD são percebidos nos dados das narrativas. O perfil de cada participante retrata as experiências, bem como a escolha pela profissão docente, especialmente na *online*. A história pessoal e profissional dos professores é construída pela história oral. O processo de construção da identidade, como afirma Nóvoa (2007, p. 16), "[...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". O ato de ensinar revela a vida, o curso de formação, a atuação profissional, a experiência na EaD.

Quadro 6: Perfil dos entrevistados⁸

Docentes	Gêneros	Cursos UFT/UAB	Maior área de formação	Experiência profissional	Tempo de atuação na EaD
Profa. tutora Lúcia	F	Biologia	Graduado	Trabalha como Biomédica na área da Saúde no Estado do Tocantins	3 anos
Profa. tutora Eliene	F	Matemática	Graduado	Possui experiência como professora de Matemática em cursos do PRONATEC	5 meses
Prof. tutor Luiz	M	Biologia	Graduado	Atua como servidor administrativo da Prefeitura Municipal de Arraias, TO	2 anos e seis meses
Prof. tutor Ivo	M	Biologia	Graduado	Possui experiência como professor de Ciências Biológicas na Educação Básica do Estado do Tocantins	9 anos
Prof. formador João	M	Matemática	Doutor	Professor efetivo de matemática da UFT em regime de dedicação exclusiva	08 meses
Profa. tutora Roseli	F	Biologia	Especialista	Professora substituta de Pedagogia da UFT em regime de 40 horas semanais	9 anos
Profa. formadora Alice	F	Matemática	Mestre	Professora efetiva de matemática da UFT em regime de dedicação exclusiva	08 meses
Profa. formadora Paula	F	Biologia	Doutora	Professora efetiva de Biologia da UFT em regime de dedicação exclusiva	10 anos
Prof. tutor Everton	M	Física	Especialista	Possui experiência como professor de matemática na educação básica do Estado do Tocantins	07 meses
Prof. formador Carlos	M	Física	Mestre	Tem experiência anterior como professor da educação básica do Estado de Goiás e atua como servidor técnico administrativo da UFT	03 anos
Profa. formadora Poliana	F	Física	Doutor	Atua como professora efetiva na área de Arquitetura e Urbanismo em regime de 40	02 anos

⁸ Os docentes receberam nomes fictícios para garantir o que foi assegurado a eles no termo de esclarecimento consentido (Apêndice D).

				horas semanais	
Profa. formadora Helena	F	Química	Especialista	Possui experiência anterior como professora substituta na área de Agronomia da UFT	05 anos
Profa. formadora Márcia	F	Química	Doutora	Professora efetiva na área de Agronomia da UFT em regime de dedicação exclusiva	02 anos
Prof. Tutor Juliano	M	Matemática	Especialista	Servidor da UFT na área de Engenharia	07 meses
Prof. tutor Mauro	M	Matemática	Graduado	Possui experiência como professor na educação básica do Estado do TO e em escolas particulares	2 anos e seis meses
Profa. tutora Amanda	F	Química	Mestre	Servidora da UFT. Atua como técnico de laboratório no laboratório de solos	1 ano
Profa. tutora Laura	F	Química	Graduada	Servidora do Estado do Tocantins na área da Saúde	2 anos e 7 meses
Profa. tutora Carmem	F	Biologia	Mestre	Servidora da UFT na área administrativa	6 anos
Prof. formador Juarez	M	Química	Doutor	Professor efetivo área de Biologia e matemática da UFT em regime de dedicação exclusiva	4 anos
Prof. tutor Pedro	M	Matemática	Mestre	Possui experiência como professor na educação básica do Estado do TO	1 ano e seis meses
Prof. formador Helio	M	Biologia	Doutor	Atua como professora efetivo na área de Agronomia em regime de dedicação exclusiva	09 anos
Profa. formadora Luciana	F	Química	Doutora	Atua como professora efetivo na área de Agronomia em regime de dedicação exclusiva	06 anos

Fonte: Elabora por Denilda Caetano de Faria, 2016.

Conforme observado no referido quadro, dos 22 professores entrevistados, 10 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A docência na educação superior se apresenta como uma exceção em virtude de os dados demonstrarem que apenas 10 professores, ou seja, menos de 50% possuem licenciaturas para atuarem na

docência EaD. Isso se confirma devido à maioria dos professores ser efetivos da UFT e possuírem formação específica para atuarem nos cursos de licenciaturas.

Os docentes de Biologia são os que possuem maior tempo de experiência na docência EaD, que compreende entre 3 a 10 anos de atuação. O curso de Biologia foi o primeiro a ser implantado na UFT com a adesão da UFT ao Consórcio Setentrional sob a coordenação da UNB ainda ligado ao Programa Pró-licenciatura como fica esclarecido no relato da profa. Paula: “Então, porque o curso começou no âmbito do consórcio setentrional, em 2007. Recordo-me que, na época, tivemos reunião em Brasília e Goiânia com nove ou doze universidades federais que faziam parte do consórcio” (Paula, 2016).

Já os docentes do curso de licenciatura em Matemática possuem menos de um ano de atuação em razão ter sido ofertado durante o ano de 2015. Os professores dos cursos de licenciaturas em Física e Química têm experiência de atuação entre um a seis anos devido esses cursos terem sido implementados nos polos da UAB, em 2010.

Como pode ser visto no quadro três, todos os professores formadores são efetivos da UFT e têm experiência no ensino presencial, possuem formações diversas em cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), mais voltados para sua área e atuação, com exceção da professora Helena que atua somente como docente da EaD e o professor Carlos que é servidor técnico administrativo. Os professores tutores, em sua maioria, são da Educação Básica, no Estado do Tocantins. O professor formador e o professor tutor são profissionais que exercem a docência virtual, sendo ambos de suma importância para o processo de ensino.

A docência na EaD constitui uma atividade complexa, como afirma Mill (2012), ao ser realizada como processo de ensinar e aprender. O exercício profissional se torna mais árduo por exigir conhecimentos sobre o uso das TICs. A atividade docente *online* tem se dado pelo aprender fazendo ou se formar formando, ou seja, aprendendo a ser professores no exercício da profissão com o meio virtual. É nesse fazer que o professor virtual aumenta sua experiência, usufruindo do princípio legitimador da docência EaD.

O ser professor perpassa pela relação do vivido, das representações da docência do passado e das experiências do presente na docência. O percurso de vida até à universidade agrega saberes sobre o que é ser aluno e professor, sobre a

importância das relações de professores com professores e destes com alunos. Os docentes entrevistados passaram por um processo de formação ao longo de suas vidas em que o passado e o presente somam experiências para a atuação como na EaD. As motivações para o exercício da docência são destacadas nas narrativas dos professores, mostrando a opção de iniciar a atividade docente na educação superior a distância.

A narrativa de Eliene revela que a licenciatura em Matemática foi adquirida como aluna no ensino presencial da UFT. Sua escolha pelo modelo de trabalho virtual teve fortes influências de um amigo que atua na EaD e do pai que foi aluno dessa modalidade de ensino:

Eu tive contato com a EaD por intermédio de um amigo lá da minha cidade natal. Foi ele que sentou uma vez comigo e falou 'olha Educação a Distância é isso, o material é esse'. Além da experiência dos meus pais. Do meu pai, na verdade, ele fez o curso dele a distância então de certa maneira eu já tinha uma convivência. Eu via as atividades que ele fazia, a forma como era a modalidade do curso. Fui em algumas aulas que ele me levava (Eliene, 2016).

As influências revelam que a docente entrevistada teve suas primeiras experiências com a EaD, a partir da família e grupo social. As experiências dos outros contribuem com as escolhas futuras do professorado.

Laura, com formação em Farmácia, é servidora do Estado do Tocantins na área de Saúde. Ela relata que as experiências de familiares contribuíram com sua opção pela docência, "o meu esposo foi tutor, né? E aí ele me disse: "Laura, é muito bom, vai lá. Aí eu comecei a trabalhar na EaD. Então, o primeiro contato que eu tive com a EaD mesmo foi vendo meu esposo trabalhar" (Laura, 2016).

Roseli possui formação em Pedagogia pela UFT, atua como professora de estágio nos cursos de Pedagogia. Fala que sua experiência com a disciplina foi fundamental para que assumisse o desafio de ser professor da EaD:

Então, fui professora e orientava o desenvolvimento de monografias no estágio do curso de Pedagogia. Nesse período fui convidada para ser professora no curso de Biologia a distância, a coordenadora disse: 'Nossa, eu preciso de docentes para orientar os alunos' e eu abracei o curso de Biologia (Roseli, 2016).

O depoimento de Roseli dispõe sobre os motivos que a conduziram à docência. Recebeu o convite para ser professora no curso de Biologia a distância,

aceitou prontamente, porque a vontade e o desejo de ser docente já existia, desde quando era aluna: “quando eu ingressei na universidade, como aluna do curso de Pedagogia presencial da UFT, fui uma aluna ativa e comunicativa. Eu entrei na intenção de profissionalizar eu queria ser professora”. Um dos elementos significativos neste depoimento é a experiência de trabalho como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no curso de Pedagogia presencial:

E aí, quando eu comecei a trabalhar na educação de jovens e adultos, naquele programa do EJA, eu percebi que ele tinha uma relação muito grande com o curso de Biologia a distância, porque você trabalha com adultos que estão a distância, que não tem acesso a internet, que trabalha o dia todo, que são professores e a educação de adultos também tem essa característica. E assim a gente parece que vai se identificando, né? Os alunos com muitas dificuldades, era a primeira turma, não entende a modalidade, não tem acesso à Internet, mora na zona rural (Roseli, 2016).

O fato de ser aluno, de ter algum contato com alguém do ensino a distância revelam escolhas. Everton relatou que seu interesse em atuar na EaD está relacionado com o período em que foi aluno:

Inicialmente, eu estudava na UFT, eu era aluno da UFT no curso ciência da computação. Então, com a chegada da Universidade Aberta abriu edital e eu me interessei bastante, que já era algo que eu já estava trabalhando desde a época de aluno (Everton, 2016).

É possível perceber no depoimento de Everton que sua concepção de ser professor foi sendo construída, durante sua formação inicial. Nessa perspectiva, Tardif e Raymond (2000) salientam que parte do que os professores sabem sobre o ensino, os papéis desempenhados por eles e de como ensinar provém das suas histórias de vida, sobretudo, do período de socialização, enquanto alunos.

A atuação profissional docente parte de diferentes influências. Entretanto, há casos em que o interesse na modalidade educativa foi baseada no desafio da EaD. Os professores João e Luiz lembraram-se de que

O desafio foi o que me levou a ser docente na EaD, eu gosto realmente, do desafio. Quando a professora me convidou pra trabalhar com uma disciplina até então, nós não tínhamos ainda decidido qual disciplina eu ministraria, mas eu já tinha concordado pelo desafio, principalmente em trabalhar com o ensino superior a distância, no qual eu ainda não tinha tido essa experiência (João, 2016)

Primeiro foi um desafio, depois que me formei participei do processo pra ser tutor. Segundo que a minha formação dava chance para trabalhar nessa área, e a nossa região aqui é muito carente de profissionais para atuarem como professores de Ciências Biológicas, a não ser que seja professor do Estado ou professor da universidade federal que exige curso de mestrado. E aí saiu a oportunidade na EaD, olhei como um desafio. Teve a seleção e eu passei (Luiz, 2016).

A maioria dos professores e tutores entrevistados iniciou sua carreira docente no ensino presencial. Muitos deles são professores efetivos da UFT e foram convidados para atuarem na EaD. Os professores Hélio, Alice e Luciana fizeram uma retrospectiva do aceite do desafio:

No início, em 2007 [sic.], quando os cursos de licenciatura a distância em Biologia foi criado na UFT os professores foram convidados a participar da EaD. Eu aceitei em razão de já ter trabalhado, aqui na UFT, na docência de programas voltados para a formação de professores (Hélio, 2016)

Eu participei, no início, das discussões de implantação da EaD na UFT e fiz curso de capacitação para atuar na EaD oferecido em 2007 pela UFMT. Nesse processo inicial a gente fez uma discussão teórica, como é que seria a Educação a Distância na UFT. Até então, eu nunca tinha colocado a mão na massa. Não achei que seria agora, né? Achei que seria depois que eu concluísse o doutorado (Alice, 2016).

Estou na EaD desde o começo, 2008, né? E, na verdade, no início não tinha ninguém ligado diretamente à área de química aqui em Gurupi, porque o curso era um curso de licenciatura e a coordenação deveria ser em Gurupi. Com isso eu fui convidada a atuar na EaD. Nesse período eu não conhecia o que era o ensino a distância (Luciana, 2016).

Os relatos dos professores formadores e tutores, ao buscarem suas motivações de escolha de serem atuantes no ensino virtual, apontaram que a maioria deles foram convidados pela gestão dos cursos para exercerem a docência como forma de contribuir com a implantação e o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas nos polos da UFT/UAB, já que eles possuíam formação específica na área.

A possibilidade de adquirirem novas experiências com a docência da EaD atraiu os professores João e Pedro:

Apesar de ter feito uma pós-graduação a distância sobre as TICs, né? Em tecnologia de ensino, e já trabalhava também. Aliás, já trabalhava não, já tinha sido aluno na pós-graduação e professor em curso técnico. Mas no

ensino superior mesmo, trabalhar com uma disciplina, assim, mais acadêmica, mais científica, ainda não tinha tido essa experiência. Inicialmente, mais pelo desafio mesmo de ver essa nova realidade de ensino (João, 2016).

Bem eu creio que é uma boa oportunidade enquanto professor, enquanto matemático de continuar estudando de está por dentro de todos os assuntos que vão abordar, então teoricamente eu quanto tutor eu estou fazendo uma revisão geral do curso de graduação de matemática, então estou revendo todo o meu curso de graduação aqui assessorando, ajudando aos alunos então é uma boa ideia (Pedro, 2016).

Se por um lado, as motivações de alguns docentes revelaram as trajetórias de formação e experiência profissional, por outro lado, questões de ordem pessoal e financeira foram ressaltadas nas narrativas das professoras Helena e Márcia:

Bom, são vários motivos, mas normalmente a gente vai mais pelos particulares, né? Eu dava aula na universidade no ensino presencial, mas eu tenho filhos especiais que precisam de cuidados, então eu resolvi ficar com eles mais tempo e deixei a universidade. Mas como eu dava aula razoavelmente bem, né? Então a coordenação achou que seria interessante eu continuar dando aula e a EAD pra mim é uma modalidade que satisfaz bem minhas necessidades. Eu fico com meus filhos, preparo as minhas aulas e atendo os alunos (Helena, 2016).

Na verdade, na época em que o curso começou a coordenação me perguntou; 'você não quer ajudar?' Eu não sabia nem o que era Educação a Distância. Aí tinha a bolsa, né? Sabe como é, existe um interesse financeiro, eu vou ser sincera com você (Márcia, 2016).

Nas falas de Amada e Juarez, o valor social da Educação Superior, como política de democratização ao acesso à educação superior, foi a causa de suas escolhas. A motivação que tiveram fez surgir a possibilidade de poderem contribuir com inclusão daqueles que encontram dificuldades de ingressarem na universidade:

Olha eu acho o ensino a distância particularmente muito importante hoje em dia principalmente ele é muito acessivo a pessoas que já trabalham e não tiveram essa oportunidade anteriormente. Foi justamente o que me levou a trabalhar com a EaD. (Amanda, 2016).

Eu acredito na Educação a Distância. Se ela for bem dirigida e estruturada, ela pode levar esse conhecimento necessário para as pessoas que precisam. E eu acredito em sua importância para o futuro do mundo e até do nosso país (Juarez, 2016)

O valor social da universidade foi enfatizado por Paula. No seu depoimento, ela fala que, no início do curso, pensou em desistir e aceitar uma proposta para trabalhar em outra universidade como professora e pesquisadora na área de Biologia, em virtude do grande número e reprovações dos alunos:

No começo, aqui, eu pensei em desistir. Aí eu falei: Ah não, o pessoal de universidade de Brasília me ofereceu uma vaga para trabalhar lá. Além disso, tinha uns alunos que reprovam muito. Aí eu pensei isso não vai ter jeito, né? (Paula, 2016).

A professora expôs o seu conflito: aceitar o convite para seguir sua carreira em outra universidade ou permanecer como o docente na EAD na UFT. Sentiu-se comovida com o depoimento de um aluno do Assentamento Poções, remanescente de quilombos, quando ele lhe revelou:

Olha, professora, eu dou aula em classe multisseriada, eu dou aula de ciências de manhã para os meninos do ensino fundamental, à tarde para o ensino médio, estou precisando de formação, não estou conseguindo acompanhar o curso. Além disso, à noite eu também tenho que estudar, eu estou com dificuldades pois eu não tenho um computador. Eu estudo à luz de velas porque não tem energia no Poções (Paula, 2016).

Ao mesmo tempo em que a professora se sensibilizou com a situação do aluno, ela reconheceu a necessidade de refletir, na condição de docente, sobre alguns aspectos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. A professora fez questionamentos que revelaram as angústias comuns de docentes da EaD e o seu compromisso social com as pessoas daquela região da qual também ainda faz parte:

Aí eu falei: Nossa, então é muito sério. Tinha mais três alunos dessa comunidade, do Poções. Aí eu pensei: Meu Deus, o que é que eu faço? Pensei, pensei e conversei com os tutores e resolvemos dar uma atenção especial a esses alunos. Com isso, eles aprenderam a usar o computador aqui no polo da UAB e que traziam prontas em um papel. Penso que isso fez com que eu ficasse, porque eu sou mais útil aqui na Educação a Distância para um aluno de precisa de mim. Então, isso mostra que a universidade faz a diferença num local assim. E se ela faz a diferença, aí está a paixão de ser professor nesse lugar. Porque aqui ela é muito necessária e é um diferencial, tanto que os alunos da nossa primeira turma, todos são concursados hoje. Uns pela prefeitura, outros pelo estado do Tocantins como professores de ciências, né? Todos estão empregados e concursados (Paula, 2016)

As narrativas, tanto do aluno como da professora Paula, mostram como é importante a formação em um curso superior no interior do Estado do Tocantins. Confirmou-se, no comentário dos professores, que a escolha da docência está relacionada com o reconhecimento da relevância e papel social da EaD, em lugares com poucas oportunidades de acesso ao Ensino Superior. Esse sentimento pelo valor social foi também o do professor Mauro e o da professora Lúcia:

Eu vejo a Educação a Distância como uma oportunidade para àqueles que não têm a oportunidade de estudarem no horário determinado pelo ensino presencial. Temos alunos, no curso de Física, por exemplo, que trabalham e se fossem para eles estarem todo dia na universidade eles não poderiam. São dedicados correm atrás, só que eles não têm esse tempo, então eles fazem o tempo deles, estudam no sábado, no domingo, de madrugada, algo assim. Então, essa é a vantagem da EaD, a flexibilidade do tempo para estudar (Mauro, 2016).

A Educação a Distância é importante porque ela veio dar oportunidades para quem não tinha acesso, essa região aqui ela é muito carente como a gente já tinha até conversado. E o que me despertou foi pra ajudar eles. Eu não sou daqui da região, mas a gente ver que é uma população que precisa oferecer oportunidade para que essa pessoa concluir uma graduação entrar no mercado de trabalho é bastante interessante. Isso é muito gratificante para nós que estamos aqui trabalhando com a EaD (Lucia, 2016).

A professora prosseguiu relatando sobre a sua motivação em ser docente da EaD. Ela descreveu as características dos alunos que necessitam de qualificação naquela região:

É uma região que é de difícil acesso tem estudantes que moram há 200 km de distância do polo, então ele tem a oportunidade de estudar a distância e só vim uma vez ao mês e, isso na minha concepção é de grande valia. Nossa turma é bem heterogênea, temos alunos que são provenientes do povoado Calunga, do ensino regular e da Educação do Jovens e Adultos (EJA). Isso é o que me motivou a ser professora e ajudá-los (Lúcia, 2016).

A interiorização da Educação do Ensino Superior ocorre também pela EaD, como forma de atender àqueles que residem no interior do Estado do Tocantins, distantes dos grandes centros. Torna-se veículo de oportunidades de acesso à Educação em nível superior, como está enfatizado nos relatos dos professores Ivo e Juliano:

A Educação a Distância se propõe em trazer conhecimentos às pessoas que residem no interior e não tem condições de manterem em universidades que ficam nas capitais como Palmas, Goiânia e Brasília, que são as mais próximas daqui. Muitos vão tentar estudar nessas universidades, às vezes nem conseguem ingressarem, em razão de não ter tido a oportunidade de se prepararem para os vestibulares, porque tem que trabalhar, não consegue fazer um cursinho, não consegue fazer um bom ensino médio, e acaba não passando, entrando na universidade. A EaD na universidade do interior veio para contribuir, facilitar que esse público consiga fazer uma graduação e fique perto da gente (Ivo, 2016).

A Educação a Distância chegou no interior para atender aquelas pessoas que optaram por permanecerem na sua cidade, pois, hoje a grande tendência das pessoas que moram no interior do Tocantins é a de terminar o seu ensino médio e buscar o curso superior e, nas pequenas cidades elas não teriam essa possibilidade se não fosse a oportunidade dada pelo ensino a distância. Outro fator que eu percebi nesse curso de matemática é que essas pessoas que decidiram ficar na sua cidade têm também a oportunidade de retornarem aos estudos depois de cinco, 10 e até 15 anos que concluíram o Ensino Médio, algo que dificilmente aconteceria, mas com a EaD a pessoa consegue realizar esse sonho que é o de ter a formação de Ensino Superior (Juliano, 2016).

Na narrativa da professora Poliana, além da EaD como política de democratização do acesso à Educação, percebe-se a satisfação profissional em atuar como docente da EaD:

Eu trabalhei na EaD muito tempo sem ganhar nada, em termos financeiros, e sim porque eu gosto de ser docente da EaD e dessa inclusão que ela proporciona para a sociedade. Aí é que tá, eu gosto da EAD, são bases diferentes. É o que eu te falei, eu sinto o retorno da EaD, eu consigo enxergar esse retorno da universidade na comunidade (Poliana, 2016).

A professora Poliana revelou seu contento pela modalidade do ensino a distância, mas os relatos dos professores a seguir mostram certo receio e resistência quanto à EaD:

Na verdade, a Educação a Distância que chegou até mim, não fui eu que busquei a EaD. Uma professora me propôs uma permuta eu estava em Araguaína e vim conhecer a cidade de Arraias e comecei. Cheguei com resistência. Alguém que observa e fala assim: olha isso não vai dá certo. Então eu vou entrar aqui só pra ver, porque também eu só igual a São Tomé. Eu só falo que não gosto de algo depois que experimentei. No início, aqui foi muito difícil. Eu já pensei em sair várias vezes de não ser mais professora. A gente se enfeza, não vou ser mais professora. E volta porque você tem amor, então o que fez eu ficar é porque eu sei que ela é importante (Paula, 2016).

No início, quando eu comecei, tive um certo receio, coisa nova a gente sempre tem um receio, como vai ser, se vai dar certo, mas ao longo do tempo, estou aí, há nove anos trabalhando com Educação a Distância. Você vai vendo que não é simples, mas não é tão complicado como a gente acha que é, dá para ser bem comparado com educação presencial. No dia a dia, o aluno usa a internet, usa o telefone. Então, o aprendizado acaba sendo tão bom quanto à comunicação presencial. Quando eu comecei, a EaD era algo novo, né? Para nós aqui no Brasil, e hoje já não é mais tão novidade. Creio que é o futuro da educação, principalmente a nível superior (Ivo, 2016).

A experiência de trabalhar com a EaD está sendo muito boa, apesar de ser muito complexa. Para te falar a verdade. No início tive um pouco de dificuldade em trabalhar com aos alunos, sobretudo com alunos de alguns municípios em que a internet é lenta, como por exemplo, o de Bom Jesus do Tocantins. Eles não têm acesso a uma Internet boa então, às vezes, o professor posta uma atividade no Moodle e eles ficam dias tentando baixar não as tarefas e não conseguem. Às vezes, eu mando mensagem eles só conseguem visualizar dois, três dias depois. Isso acaba dificultando um pouco a nossa interação (Eliene, 2016).

Assim que fui convidado para atuar na EaD, né? Em 2013, eu trabalhei a primeira turma como um teste, eu nunca tinha trabalhado com o Moodle, nunca tinha tido contato com a plataforma como professor, só tive como aluno (Carlos, 2016).

Pode-se considerar que à resistência na aceitação da modalidade de ensino virtual está presente nas narrativas. Embora os professores já estivessem atuando como docentes no ensino presencial, ao se encontrarem repentinamente diante da oportunidade de atuar na EaD, sentiram-se inseguros com a forma de lecionar. Os elementos de TICs são vistos como diferentes maneiras de interações entre professores e entre estes e alunos, frente ao ensino-aprendizagem.

A insegurança, o medo e a resistência foram sendo superados pelo fato de professores se adaptarem ao modelo de ensino *online* e de se identificarem com a docência nessa modalidade. Os relatos de Carlos e Carmem revelaram o processo de aceitação:

Assim que eu cheguei no Tocantins, vim lá de Goiás e fui convidado para atuar na EaD, né? Mas eu fui meio resistente inicialmente. Deve ter durado aí, pelo menos, uns dois anos para iniciar, para pegar a primeira turma, na licenciatura da UAB. Então, eu falei: tá na hora de começar. E daí pra cá eu nunca mais deixei de ser professor. Todo ano eu pego uma ou duas disciplinas e eu tenho sido professor desde então (Carlos, 2016).

Eu fui convidada e entrei e gostei. Me apaixonei pela EaD, acho que é por isso que estou até hoje, há tanto tempo, já surgiram outras oportunidades de bolsa, eu falei: não, vou ficar lá na EaD mesmo que eu já entendi como

funciona, o método, as pessoas. Eu sei que é um perfil totalmente diferente, também de quem vem fazer um curso EaD (Carmen, 2016).

O relato do tutor Luiz destacou seu receio em lecionar na modalidade a distância. Apesar de o modelo de ensino ter estado presente em sua trajetória de vida, desde os tempos em que era aluno do curso de licenciatura em Biologia a distância, mostrou-se resistente. Como passar dos anos foi se identificando com a EaD, até se tornar professor do curso:

Eu cheguei na EaD, com o pé atrás. Na época, eu pensei, eu vou fazer outro vestibular, isso não vai dar certo, eu estou novo ainda, vou ver outra coisa. Porém, quando começou o curso de biologia eu já fui me apaixonando, vi que era o que eu queria mesmo e fui até o final, e hoje estou aqui de novo como professor.

As narrativas demonstraram certa transição de experiências de professores que já atuavam no ensino presencial. O desejo de ser docente a distância foi construído e se fortaleceu após a experiência de atuação nos cursos. A identidade docente foi estabelecida aos poucos, pois cada um se apropriou do sentido de sua história pessoal e profissional na modalidade: “É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2009, p. 16). As narrativas dos docentes revelaram as motivações que as levaram a escolher a docência da EaD, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7: Motivação dos professores formadores e tutores dos cursos de licenciaturas a distância UFT/UAB

Motivação	Professores
Casualidade	Luciana, Paula e Carlos,
Influência de familiares e amigos	Eliene e Laura.
Oportunidade de uma renda extra	Helena e Márcia.
Possibilidade de novas experiências	João, Luiz, Alice, Pedro.
Valor social/democratização do acesso à educação superior	Amanda, Juarez, Paula, Mauro, Lúcia, Ivo, Juliano e Poliana.

Identificação com a atividade	Roseli, Everton, Hélio, Poliana, Carmen, Carlos e Luiz.
-------------------------------	---

Fonte: Elaborada por Denilda Caetano de Faria, 2016.

Os relatos dos docentes sobre sua motivação para atuar na EaD emergiram de diferentes aspectos. Algumas vezes, as experiências entrecruzaram-se. Ao buscar suas trajetórias de vida pessoal e profissional apontaram os elementos motivadores, tais como: casualidade, influência de familiares e amigos, oportunidade de uma renda extra, possibilidade de novas experiências, valor social/democratização da educação superior e identificação com a atividade.

Os depoimentos dos professores e tutores produziram lembranças que remetem para a história de vida, no entanto, a constituição dessa memória individual está relacionada com as dos grupos dos quais participam, tais como: família, na escola, ou no ambiente de trabalho. Como tem enfatizado Halbwachs (2004,) o funcionamento da memória individual não é possível sem esses aspectos que são ideias que o sujeito não criou, mas tomou emprestadas do ambiente em que se encontra inserido.

É relevante destacar que a escolha dos docentes pela docência em cursos de licenciaturas a distância envolveu suas trajetórias pessoais e profissionais com uma formação voltada para o exercício e a experiência educacional. O que parece definir o perfil docente com sua história é seu percurso de formação diversificada no ensino presencial, depois a distância. Ressaltaram, sobretudo, o uso das TICs, repercutindo na atuação do professor.

4.2 Formação para Atuar na EaD

As trajetórias de formação dos professores estão relacionadas com suas histórias de vida. Portanto, os percursos profissionais foram criados em espaços e tempos que variam de um para outro, sendo complexos. Nóvoa (1997) destaca que

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1997, p. 10).

Os acontecimentos marcantes vivenciados pelos entrevistados são os de sua formação profissional e de sua experiência para atuar na docência. Constata-se que os professores efetivos da UFT foram convidados pela gestão dos cursos para atuarem na EaD. Suas experiências abrangem os modos presenciais de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Contudo, os professores formadores devem ter conhecimentos específicos da formação em que atua como Biologia, Química, Física e Matemática. Os professores tutores, por sua vez, em sua maioria, são professores da Educação Básica do Estado do Tocantins, sendo selecionados para a EaD, por meio de processo seletivo.⁹

O relato da professora Roseli confirmou que a experiência com a docência EaD foi requisito do processo seletivo dos professores tutores “Temos algumas capacitações para os professores tutores, mas eles já entram nos cursos com conhecimentos básicos sobre a EaD e, isso é observado na entrevista de seleção”.

A Eliene, que possui licenciatura em Matemática, iniciou suas atividades como docente da EaD sem nenhuma experiência como professora da modalidade, porém seus conhecimentos em cursos presenciais a ajudaram em seu percurso. Recorda que, na época em que foi aluna, participou de um seminário sobre EaD que contribuiu para sua formação, servindo de motivação para o seu profissional:

Quando comecei a trabalhar na EaD aqui na UFT eu não tinha nenhuma experiência de docência nessa modalidade de ensino, apenas no ensino presencial, atuei como professora de estatística em um curso técnico do Pronatec. Para te dizer a primeira experiência adquirida com EaD foi adquirida durante a graduação, na época, apresentei vários seminários sobre a Educação a Distância, tínhamos uma disciplina sobre a EaD e os professores focaram bastante nesse assunto.

Outra professora, chamada Amanda, fez graduação e está no mestrado na UFT. Relatou que desenvolveu suas atividades sem ter atuado na modalidade de ensino, porém, sua formação específica em Química contribuiu com seu percurso: “pela minha formação na área de química poderia agregar muito ao curso inicialmente como tutora a distância e agora como tutora presencial trabalhando e aprendendo junto com a turma”.

⁹ Conforme edital n. 07 de 2010 os professores tutores devem possuir formação específica nas áreas de conhecimento dos cursos e, preferencialmente experiência de atuação como docente da EaD, além do domínio sobre o uso das TICs em sala de sala.

O professor Pedro, atualmente, é docente do curso de licenciatura em Matemática a distância. Essa experiência iniciou quando era supervisor do PIBID¹⁰ na UFT: “já tenho um tempo de experiência com alunos da EaD atuei como supervisor do PIBID no curso de licenciatura de Física a distância, depois que saí da supervisão fui ser docente da EaD”.

O servidor Hélio recordou que, desde que ingressou como professor efetivo da UFT, atua em cursos de formação de professores. Essa experiência foi importante para que ele se tornasse docente da EaD: “eu trabalhei, em 2004, na docência do Programa Por Um Brasil Alfabetizado ofertado pelo MEC e estou no curso de licenciatura em Biologia a distância, desde sua implantação na UFT”.

O professor Luiz declarou que foi aluno da EaD da UFT. Sua formação foi licenciatura em Biologia. A experiência como contratado do Estado do Tocantins possibilitou-lhe trabalhar na área:

Minha formação me dava chance para atuar nessa área. Teve a seleção para tutor e eu passei. Eu tenho buscando me aperfeiçoar na minha área, por enquanto não temos outras formas de cursos, de aperfeiçoamento aqui, não tem uma pós-graduação na área, nada ainda, nem o mestrado, eu vou buscando aí encontrar novas formas de me capacitar (Duarte, 2016).

O professor Carlos, licenciado em Física, com especialização em Educação, Ciências e Matemática e mestrado em Educação, comentou que foi convidado para atuar na docência da EaD, em razão de conhecer professores na instituição nessa modalidade de ensino: “Assim que eu cheguei no Tocantins, fui convidado para atuar na EaD, né? por conhecer alguns professores que trabalham com a EaD”.

Na continuidade do seu relato, o professor disse que só desenvolveu atividades a distância como aluno, que o convite para atuar na modalidade se deu também em virtude de sua formação, por ter conhecimento sobre a disciplina que ministraria:

Eles me procuraram para atuar na EaD porque era uma disciplina, que eu tinha estudado no meu mestrado. Então, questões ligadas à epistemologia, alfabetização científica, história das ciências. Eram partes do conhecimento que não me causavam nenhum constrangimento, nem em buscar mais, nem em preparar algo para dialogar com os alunos (Carlos, 2016).

¹⁰ PIBID é a sigla do Programa de Iniciação à Docência.

O professor Everton relatou que, durante o período em que era aluno no curso de Ciência da Computação da UFT, fazia trabalhos voltados para a EaD. Com sua experiência, foi possível participar do processo seletivo para ser professor:

Eu trabalhava com aplicativo chamando *Second Life*. Com esse aplicativo eu desenvolvia algum material como se fosse uma sala de aula, fazendo uma interação, de uma pessoa em determinado lugar e de determinada região e de outra, tendo como o local de ensino *Second Life*.

O professor João comentou que, antes de atuar na docência da EaD, sua experiência com as TICs foi como aluno de pós-graduação na EaD. O curso tinha como foco a tecnologia de ensino. Destacou ainda sua atuação como professor de um curso técnico:

Apesar de ter feito uma pós-graduação a distância sobre as TICs, né? em tecnologia de ensino, e já trabalhava também. Aliás trabalhava não, já tinha sido aluno na pós-graduação e professor em curso técnico. Mas no ensino superior mesmo, trabalhar com uma disciplina, assim, mais acadêmica, mais científica, ainda não tinha tido essa experiência. Inicialmente, mais pelo desafio mesmo de ver essa nova realidade de ensino (João, 2016).

A professora Helena, graduada na área de Engenharia, com especialização em Matemática e Estatística, salientou que sua habilidade em fazer uso das TICs nas práticas educativas possibilitou-a trabalhar com a docência da EaD:

Eu tenho perfil para ser docente da Educação a Distância, né? Eu consigo trabalhar com várias mídias que são necessárias na EaD. Com esse perfil, eu caminho bem no ambiente virtual, eu consigo encontrar programas bons, né? Então, essa facilidade de me deslocar no ambiente, tenho também muita facilidade para ensinar para os alunos (Luzia, 2016).

Já a professora Luciana, que possui doutorado em Química, relatou que, na época, foi convidada para atuar na EaD devido ao fato de não ter professor com formação na área, em Gurupi: “Na época que comecei aqui, não tinha professores da área de Química. Nesse período eu não sabia o que era o ensino a distância”.

A professora Roseli expôs que sua experiência no ensino presencial, como professora de estágio no curso de Pedagogia, foi essencial para sua inserção na docência da EaD.

Eu fui trabalhar no curso de licenciatura em Biologia a distância porque como eu já tinha uma experiência do estágio no curso de Pedagogia. Eu gosto muito de estágio, né? Eu entrei no estágio e, já ministrei aula em praticamente em todas as disciplinas da Pedagogia. Com isso, desde de 2007, trabalho no curso de Biologia com todo o módulo do eixo pedagógico. Então eu já ministrei todas as disciplinas da área pedagógica, desde quando eu entrei no curso eu faço a parte pedagógica e do estágio (Rosângela, 2016).

Eu entrei para ser professor de física não só por ser EaD, mas por ser minha área de formação. Em busca de um trabalho eu comecei como se fosse uma extensão da docência que exercia no ensino presencial, e na verdade eu não conhecia bem, digamos assim: eu nunca tive contato com a Educação a Distância. Então, eu comecei sem ter uma concepção formada sobre essa modalidade de ensino (Mauro, 2016).

Os relatos dos professores acima, ao buscarem elementos de sua formação para atuar na EaD, apontaram a experiência como um diferencial. Luiz, Carlos, Everton, João e Carlos relataram que adquiram experiências com a modalidade como alunos e como professores, enquanto que Helena destacou sua habilidade em trabalhar com as mídias.

Por outro lado, Luciana, Roseli e Mauro revelaram que foi na UFT o primeiro contato que tiveram com a EaD. Na época, os cursos estavam sendo implementados, e elas resolveram aceitar o convite da gestão para serem docentes como forma de contribuir com a implantação e o desenvolvimento desses, já que eles possuíam formação específica para atuarem na área.

Embora, os professores não tivessem experiência nessa modalidade ensino, a oportunidade proporcionada pelo convite da Instituição, considerando sua formação específica na área, foi fundamental para que elas iniciassem na EaD. O Professor Ivo que atua no curso de Biologia a distância, desde sua criação na UFT, destacou a carência de professores qualificados para atuar na EaD: “Nós temos dificuldade de encontrar professores qualificados que tenham experiência como a docência da EaD e, até mesmo graduação para atuar nessa modalidade de ensino”.

Quanto à qualificação, há os requisitos para o recebimento de bolsas exigidos pela CAPES/UAB (Apêndice D) determinando que o professor possua uma das seguintes exigências: experiência no magistério superior, vínculo a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, formação pós-graduada de mestrado ou doutorado. Com isso, o perfil de experiência e a formação dos docente comprovaram a qualificação para atuarem nas áreas específicas do ensino.

A partir das narrativas, foi possível perceber que o aprimoramento da docência da EaD ocorreu na qualificação em serviço e no aprendizado contínuo de aprender fazendo. A formação inicial e contínua, segundo Perrenoud (2002), embora não seja o único meio de profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade, sua relação como saber, com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético; em suma, pode fazer emergir esse novo ofício pelo qual lutou (PERRENOUD, 2012b, p. 12).

Desse modo, a professora Alice salientou que, quando chegou na UFT, em 2004, a UFT por intermédio da UFMT ofereceu aos professores da instituição um curso de aperfeiçoamento em docência:

Em 2004, participei do grupo de discussão que tratava da EaD na UFT. Com isso, tivemos a oportunidade de fazer um curso de aperfeiçoamento ofertado pela Universidade Federal do Mato Grosso uma das universidades pioneira em EaD no Brasil. Você fez, né? Então, foi uma experiência riquíssima, conhecemos naquela época um material didático muito interessante (Alice, 2009).

O curso mencionado pela professora foi o de formação continuada a distância, promovido pela UFMT, durante o ano de 2009, com uma carga horária de 210 horas, como foi visto no capítulo dois, que trata da história da EaD, a UFMT foi pioneira em implementar cursos de graduação a distância. Alice teve oportunidade de fazer curso de aperfeiçoamento. O conteúdo programático do curso contemplava as seguintes temáticas: referenciais teórico-metodológicos, elementos constitutivos dos sistemas da EaD, produção de matérias didáticos e encontros presenciais – capacitação na plataforma Moodle.

A inserção das TICs nos processos de ensino-aprendizagem da EaD redefine os papéis do aluno e, sobretudo, do professor, exigindo do docente conhecimentos e saberes que, na maioria das vezes, não foram construídos, durante sua formação inicial.

É relevante destacar nas narrativas dos professores o dilema que representa a capacitação em serviço para o preparo específico da docência *online*. No relato da professora Lúcia, observa-se a referência a curso de capacitação em serviço para atuar na docência da EaD:

A equipe da Diretoria de Tecnologias Educacionais de Palmas promoveu uma capacitação aqui no polo da UAB. Eu participei. Ficamos estudando durante um dia. Nesse curso foi feita uma reflexão sobre o que vem a ser Educação a Distância, teve uma parte teoria e outra prática para acessar o Moodle (LÚCIA, 2016).

A experiência de formação de cursos de curta duração para atuar na EaD também foi salientada pela professora Carmen:

Quando eu fui convidada a trabalhar na EaD, eu não tinha feito nenhum curso de longa duração sobre a modalidade EaD e sim, alguns cursos de curta duração, sendo que alguns deles eu fiz aqui na UFT, os quais me ajudaram a refletir sobre minha prática docente na EaD. Pelo menos eu me lembro que, a UFT já ofertou diversos cursos sobre o ambiente virtual, como abrir uma sala, como abrir um fórum, como abrir um chat (CARMEN, 2016).

Os cursos de capacitação ofertados pela Universidade se referem àqueles em serviço promovidos pela equipe multidisciplinar da DTE com a finalidade preparar docentes para o uso das TICs, principalmente em AVA.

Vale ressaltar que o DTE/UFT, por meio da UAB, implementou também o PACC, durante o ano de 2012. Tem ofertado cursos de formação, com a finalidade de preparar os profissionais para atuar nos cursos ofertados pelo UFT na UAB. Desse modo, a DTE, dentro do programa PACC, ofertou o curso de Formação de Coordenadores, Professores e Tutores, contemplando uma carga horária de 180 horas. Foram destinados aos professores, tutores, coordenadores de curso a distância, coordenadores de tutoria, profissionais multidisciplinares e técnicos envolvidos em projetos/cursos na UFT nos polos UAB. Conforme o quadro a seguir, é possível observar a distribuição das disciplinas, ementas e carga horária curso de Capacitação de Tutores em EaD.

Quadro 8: Formação de coordenadores, professores e tutores em EaD

DISCIPLINAS	EMENTA	CH
-------------	--------	----

Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle	Conhecendo o Moodle; Configurando um curso; Criação e gerenciamento de conteúdos; Uso da ferramenta Questionário; Ferramentas de Informações e comunicação e interação (chat, mural de recados, fórum de discussão, diário de bordo, wikis, blogs).	30h
Fundamentos em EaD	Histórico da EaD; Conceito de Educação a Distância; Características do ensino na modalidade EaD; Metodologia de estudo baseados no princípio da autonomia, interação e cooperação.	30h
Docência e tutoria online	O papel da tutoria em cursos Gestão da sala virtual EaD; Gestão da sala virtual; Acompanhamento dos alunos na prática Moodle.	30h
Elaboração de material didático	Características e elementos pedagógicos do texto didático; Processo de produção de texto didático; Estrutura e organização do texto didático e orientações técnicas	30h
Avaliação em Educação online	Avaliação da aprendizagem na modalidade a distância; A Avaliação da Aprendizagem mediada pelo Moodle; Ferramentas de apoio para avaliação na EAD.	30h
Planejamento em EaD	O que considerar no planejamento em EAD? O papel do coordenador do curso; As dimensões do planejamento em EAD; Elementos para a construção de um projeto em EaD	30h
Carga horária total		180h

Fonte: Plano Anual de Capacitação – 2012 da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Considera-se que, durante as capacitações, os docentes tiveram a oportunidade de refletirem sobre suas práticas na docência, sendo um momento de trocas de experiências e de novas possibilidades de aprendizagem de saberes no cotidiano da EaD. Com o constante rodízio de professores, principalmente dos tutores, em razão destes não serem efetivos da UFT, nem sempre foi possível que eles participassem dos cursos de capacitações, sobretudo, do curso de formação de coordenadores, professores e tutores, por ter sido ofertado somente no ano de 2012, sem previsão de outras ofertas.

A necessidade de qualificação para atuar na EaD tem mobilizado os professores a buscarem a formação em serviço ofertada pela DTE, o que fica evidenciada no relato da professora Paula:

Ah, por exemplo, recentemente, nós fomos num curso para formação ofertado na DTE de Conferência WEB. Então se torna bastante necessário esse tipo de capacitação porque a gente não vai poder tá indo em reuniões, e até mesmo pra fazer reuniões com a equipe de trabalho, coordenadores de cursos, professores e tutores, sobretudo agora com o cortes que tivemos no orçamento destinado a EaD.

O encontro de conferência web, promovido pela DTE, possibilitou a realização de encontros virtuais entre dois ou mais participantes, teve por objetivo capacitar os usuários a fazerem uso desse serviço de comunicação e colaboração.



Figura 7: Docentes do curso de licenciatura em biologia a distância em curso de formação ofertado pela UFT/DTE

Fonte: <<https://www.facebook.com/Diretoria-de-Tecnologias-Educacionais>>. Acesso em: 18 out. 2016.

Nas narrativas das professoras, depreende-se que a capacitação em serviço de curta duração, embora importante, não atendeu às necessidades dos docentes para atuarem nessa modalidade de ensino. Além disso, não foi possível perceber nos relatos dos professores entrevistados outras formas de participação em encontros e treinamentos para discussão e reflexão sobre o trabalho docente na EaD. A professora Poliana relatou que

Seria interessante que tivéssemos alguns cursos, mas não apenas aqueles de como usar Moodle em que você acessa a página, faz o cadastro, navega no ambiente. Apenas dessa forma, não, a gente está fazendo apenas um curso técnico, entendeu? Uma capacitação pra você conseguir fazer um vídeo, ou melhor, fazer uma vídeo aula, mas não uma vídeo aula que você só vai ficar falando (Poliana, 2016).

A formação de professores para EaD, para Kenski (2013), abrange projetos que precisam garantir conhecimentos sobre o processo pedagógico, entre outros. Tudo para que os materiais disponibilizados na aprendizagem possam dar acolhimento ao ensino, satisfazendo a questão da permanência:

[...] uma formação abrangente e orientada que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a seleção e adequação da proposta de curso ou disciplina às especificidades dos meios tecnológicos envolvidos, a gestão do processo educacional em rede. A produção de materiais comunicativos, a condução dos processos e estratégias para acolhimento e permanência dos alunos em estado de aprendizagem permanentes (KENSKI, 2013, p. 105).

A respeito dessa formação, Perrenoud (2002b) defende que é necessário o trabalho conjunto entre os formadores e os responsáveis pela formação de professores. Devem ter como base um projeto comum, com objetivos e procedimentos. Isto é a profissionalização docente sendo feita com trabalho colaborativo.

Além da capacitação para o uso das tecnologias, os professores relataram que sua aprendizagem para a docência *online* ocorreu na prática: fazendo. A professora Poliana ressaltou que “tem a questão da capacitação do próprio professor, eu aprendi o que eu sei sozinha, aprendi na prática fazendo”.

Ao refletir sobre a formação do professor da EaD, a professora Roseli (2016) considerou que o professor formador de docente aprende a ser professor formando o aluno. No seu entender, “o curso é formação de professores tanto para o aluno como para o docente, é porque você se forma e acaba formando o aluno”.

A professora Alice expressa também essa reflexão, quando ela revelou que, no exercício da profissão, os docentes têm a oportunidade de aprenderem ensinando, em razão das disciplinas dos cursos proporcionarem estudos e reflexões sobre educação e tecnologia:

A disciplina que temos no primeiro período do curso que é sobre a Educação a Distância foi muito importante, a gente percebeu isso, os alunos participam bastante, fizeram reflexões sobre a Educação a Distância e as tecnologias. A disciplina tem essa finalidade, com isso, todos participam com suas reflexões sobre o assunto, o aluno, o professor e o tutor começam um novo caminho fazendo uso da EaD. Penso que isso é muito bom.

Conforme visto no PPC dos Cursos de licenciaturas, em cada módulo, são destacados conhecimentos do eixo pedagógico. Esse eixo prevê o estudo de temas relacionados à Educação e à tecnologia, como história das tecnologias na Educação, novos paradigmas sociais, processo de informatização da sociedade. Observa-se que houve uma preocupação dos professores responsáveis pela elaboração do PPC em oferecer condições para que o aluno adquirisse conhecimentos sobre a modalidade de ensino. Essa atitude dos professores contribuiu também para que docente da EaD possa se formar formando.

Sobre essa questão, Belloni (2008) enfatiza que quase não há formações prévia para os docentes da EaD, que aprendem a fazer fazendo. Mill (2012) corrobora com esse entendimento, ao afirmar que a formação do ofício do professor na educação virtual tem se desenvolvido por metaformação (“aprender fazendo” ou “se formar formando”).

O professor Carlos destacou que nunca tinha trabalhado como docente na plataforma Moodle e teve que superar o desafio de aprender a ser professor da EaD nas salas de aulas desse ambiente virtual de aprendizagem:

Em 2013, eu trabalhei a primeira turma como um teste, eu nunca tinha trabalhado com o Moodle, nunca tinha tido contato com a plataforma como professor, só tive como aluno. E já comecei com um desafio que era para ministrar uma matéria que não tinha material. Então eu tive que preparar todo o material para montar a disciplina. Então já começou, assim, de forma bem intensa, esse primeiro contato (Carlos, 2016).

Dessa forma, os docentes estão aprendendo a ser professores, sendo professores. Eles atuam por tentativa/erro/reflexão/acerto. Mill (2012) aborda a prática conjunta com a reflexão, funcionando como processo de metaformação:

O trabalho prático e reflexivo na EaD, no percurso da metaformação, põe em questão a noção de autonomia docente, o domínio de uma base de saberes docentes, uma visão de todo o processo de produção na educação e na coletividade no trabalho (MILL, 2012, p. 47).

A formação de professores para atuar na EaD se torna um desafio para as instituições de ensino. Tem exigido, cada vez mais, que os docentes dessa modalidade recebam formação diferenciada, que os possibilite responder as demandas das salas de aulas do AVA.

Ademais, no PPC dos cursos de licenciaturas a distância da UAB/UFT, há a sinalização de que, com o objetivo de manter os profissionais que atuam na EAD, a DTE da UFT promoverá cursos de capacitação em EAD para os coordenadores de curso, professores formadores, conteudistas e tutores. O PPC dos cursos atesta que

[...] estes cursos pretendem abordar a concepção de Educação a Distância, o papel do professor e do tutor, bem como a realização de oficinas para produção de material didático para TV, material impresso, rádio e *Web*, otimização de ferramentas do ambiente virtual dentre outras (PPC).

Vale destacar que o Decreto Federal n. 5.622/2007 regulamenta a EaD no Brasil. Em seu artigo 12, determina que as instituições ao solicitar credenciamento de cursos, devem apresentar, além de outros requisitos: “corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com Educação a Distância”.

A formação continuada, as experiências vivenciadas no seu cotidiano e o aprender fazer fazendo são particulares que contribuem para a construção da identidade dos professores que atuam na docência da EaD. Dessa forma, interessa refletir sobre os saberes, as experiências e os conhecimentos que os docentes internalizaram como legítimos no ensino *online*.

4.3 Saberes Docentes na EaD

A docência é espaço de ensinar e aprender, no qual os professores mobilizam saberes que são construídos e reconstruídos, durante sua trajetória de vida pessoal e profissional. O trabalho docente pode ser relacionado com os condicionantes e o contexto do ensino. Tardif (2011) afirma que o saber é sempre o saber de alguém que desenvolve algo, no intuito de realizar um objetivo, além disso:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações

com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2013, p. 11)

A atividade do professor da EaD tem como característica ser um trabalho coletivo, com diferentes profissionais responsáveis pelo processo e ensino e aprendizagem, isto é, uma equipe polidocente, com já foi visto anteriormente. Dentre esses profissionais, o professor formador e professor tutor desenvolvem tarefas específicas de um professor presencial como o planejamento, acompanhamento e avaliação do aluno, durante todo processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso das TICs. Eles constroem e mobilizam diferentes saberes para desempenhar sua função na EaD.

O uso das TICs nos processos de ensino-aprendizagem redefine os papéis dos professores no aprimoramento de seus conhecimentos para o ensino específico. O docente que atua na EaD adquire saberes, a partir das experiências que vivencia no cotidiano, tendo a constante de aprender fazendo com a formação contínua.

Compreende-se que a experiência se origina da prática cotidiana da profissão. Para Tardif (2012, p. 39), no exercício da profissão, são mobilizados os saberes experienciais. Esses saberes, enquanto prática docente, formam um conjunto de representações no quais os professores buscam interpretar, compreender e orientar sua profissão: “Eles constituem, por assim dizer a cultura docente em ação” (TARDIF, 2012, p. 39).

Os docentes entrevistados destacaram diferentes saberes, constituídos no trabalho cotidiano com o uso das TICs e do AVA, por exemplo. Nesse sentido, a professora Helena revelou que,

Quando a gente sabe usar as mídias de forma correta é muito bom. Agora eu acho que só elas não resolvem o problema mesmo, sabe, eu acho que você tem que ter um professor aliado a elas. Porque a gente tem um vocabulário dentro de cada área entendeu? Um vocabulário específico na Física, na Matemática, na Química e na Biologia (Helena, 2016).

A professora Helena anunciou os desafios da integração das tecnologias aos processos pedagógicos, condizentes com o entendimento de Pretto (2005, p. 208): “[...] essas tecnologias não entram na escola como facilitadoras dos processos, mas como complicadoras das práticas pedagógicas, trazendo novos desafios para os processos de ensino e aprendizagem”. Tanto professores quanto os alunos têm

seus desafios. Os primeiros buscam seus métodos para explicar o conteúdo nas aulas:

E se eu indicar artigos só artigos para meus alunos lerem e refletirem, né? por exemplo Scielo, eles vão ler e não vão compreender, vão precisar de uma explicação. Então a gente tem que aliar as duas coisas: você tem que ter, por exemplo, um vídeo, e ao mesmo tempo você tem que vim com a explicação nesse vídeo ou então você passa um vídeo, deixa ele interpretar, discutir e depois a gente complementa (Helena, 2106)

O professor João também destacou que teve que detalhar para os alunos as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula virtual:

Disponibilizei a atividade no MOODLE, obviamente, eu não tive como trabalhar com eles antes em razão de não ter esse encontro presencial nos polos, né? Mas consegui disponibilizar o material pra eles com um roteiro ou seja, um passo a passo do software em si de como utilizar o software (João, 2016)

Explicar de forma a alcançar o entendimento dos alunos faz parte dos desafios. Desse modo, no relato da professora Helena e do professor João, fica explícito a necessidade de esclarecerem com mais detalhes como serão desenvolvidas as atividades. Esses professores possuem experiência com o ensino presencial, mas enfrenta o desafio de estar mais atento à comunicação e interação da EaD.

Os professores ensinam para os alunos que estão em lugares diferentes. Para que aconteça a comunicação e a interação nessa modalidade de ensino, faz-se necessário o uso da tecnologia, ou seja, sem o uso da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem não é possível estabelecer a comunicação e a interação entre os professores e alunos.

O professor João acrescentou em seu relato que o saber utilizar o AVA é fundamental para a postagem dos materiais didáticos, além do domínio de softwares específicos da área em que ele e outros atuam:

Então você precisa saber utilizar o MOODLE para postar materiais paradidáticos, didáticos na plataforma. Utilizei também um software, por exemplo o *Construfig 3D* pra eles trabalharem na parte inicial da disciplina com questões que contemplam: análise de plano, de ponto, de vértice, de arestas dentre outros”.

A partir das revelações dos professores, percebe-se a importância de saber utilizar a tecnologia como forma de orientar o aluno a realizar as atividades do curso. Kenski (2013) pontua que os projetos de formação de docentes para EaD precisam promover

[...] uma formação abrangente e orientada que envolva o conhecimento do processo pedagógico, a seleção e adequação da proposta de curso ou disciplina às especificidades dos meios tecnológicos envolvidos, a gestão do processo educacional em rede (KENSKI, 2013, p. 105).

A formação docente tem a ver com seu conjunto de conhecimentos. Praticar o professorado tornar-se ato de muita importância para a acumulação de saberes. A professora Roseli revelou que o aprender fazendo se refere à ideia de que ao mesmo tempo em que ensina, aprende:

Eu tenho que entrar em todas as ferramentas e fazer uso desses recursos, se não você não consegue interagir com o aluno, não consegue atingir ele. Você tem que usar o fórum, usar o chat, usar todos os dispositivos das ferramentas lá no planejamento. É ação, né? Então isso pra mim também foi um desafio, aí é que a gente vai com a prática, né? Eu aprendo e ensino ao meu aluno (Roseli, 2016).

Os docentes alcançam saberes mobilizados. Suas experiências na prática da do professorado virtual, com o uso das TICs e do AVA. Nesse sentido, os professores precisam aprender fazendo com pouca ou nenhuma formação para atuar na EaD. Embora maioria dos professores tenha experiência no ensino presencial, o ensino com o uso das TICs na EaD se torna um desafio.

Moore e Kearsley (2008, p. 147) consideram que os professores precisam descobrir os limites e as possibilidades do uso das tecnologias em suas aulas, além de aprender a utilizá-las da melhor forma: “[...] interpretar o que o aluno escreve e ser capaz de responder o escrito de um modo instrutivo – sem estender em excesso o tempo dedicado a cada aluno”. Convém que os docentes saibam interagir com o alunos nas redes sociais, tais como: *Facebook* e *WhatsApp*:

Eu uso muito o áudio no WhatsApp nos grupos porque a gente tem o grupo das turmas também, então a gente tem contato com os alunos diariamente. Eles enviam dúvidas pra gente pelo WhatsApp principalmente em áudio, fotos das questões. Essa é uma forma que pelo menos eu tenho a mais e estou utilizando com eles ultimamente é o áudio de WhatsApp pra responder questões não são todos alunos que tem acesso a esse

dispositivo e, sim alguns, os outros a gente tem telefone e liga, é o contato também (Amanda, 2016).

Além do AVA aprendi a interagir com alunos no WhatsApp. Eu passo às vezes conteúdo pra eles pelo WhatsApp, mas eu prefiro ter uma página no Facebook. Na minha página do Facebook dessa disciplina, é um grupo. Lá tem todo o material: a bibliografia, as apostilas que eu uso, lá tem os Power Point que eu uso, tem os exercícios, né? Tudo está nessa página do Face (Helena, 2016)

As narrativas das professoras nos situam no momento atual. Retomando as considerações Toschi (2013) em relação as gerações de EaD e suas tecnologias: “Estamos agora iniciando uma sexta geração, que inclui as tecnologias móveis como a banda larga móvel (3G), os celulares, os tabletes, etc., que possibilitam acesso à Internet em qualquer espaço”. O acesso à Internet pode democratizar o direito à Educação e promover mudanças na EaD.

De acordo com (TOSCHI, 2013), a possibilidade de mudança passa por aprimoramentos de diferentes tecnologias, especificidades de métodos pedagógicos. A professora Laura abordou essas ideias:

Porque tem a questão de se trabalhar na EaD com as novas tecnologias de informação e comunicação e muitos de meus alunos não terem conhecimento de como utilizá-las, apenas um deles tinha feito curso a distância, os outros não, estudaram no presencial. Então assim, para motivá-los a permanecerem no curso. Eu tive de buscar conhecer o perfil de cada um, suas dificuldades e qual o melhor caminho para ajudá-los a permanecer no curso (Laura, 2016).

Esses apontamentos também são vistos nas narrativas dos professores Luiz e Carmen. É preciso utilizar a tecnologia na prática pedagógica, explorando suas potencialidades, além de terem a preocupação em ensinar os alunos a usarem os recursos tecnológicos disponíveis na sala de aula virtual:

E a gente ainda tem que ensinar alguns alunos a lidar com algumas tecnologias. Tem aluno que entra na universidade que não tem tanto conhecimento do acesso a internet, e como o curso vai exigir isso, eles acabam aprendendo com a gente como acessar e fazer uso dos aplicativos. Com isso, o professor do curso a distância acaba sendo até professor de informática, um pouco de tudo. Até por que todo o material de estudo do curso que ele vai utilizar, as pesquisas que ele vai fazer, não só as de biblioteca, ele vai precisar da tecnologia (Luiz, 2016).

Gente, chega aluno da EaD aqui, calouro, que não sabia ligar o computador. Aí você pensa: Meu Deus, como é que ele vai passar quatro anos do curso a distância sem nem saber ligar. E aí a gente tem que

começar do zero com ele. Então, tem aquela dificuldade inicial, ele pede o *login* e senha várias vezes, ele não sabe acessar o AVA. Assim, a gente sabe que as pessoas têm evoluído quanto a isso, né? Maioria tem smartphone, tem notebook, todo lugar tem internet e computador, mas mesmo assim é complicado. Penso que isso ocorre em virtude do perfil da EaD, são pessoas mais velhas, pelo menos aqui no curso de Biologia a gente tem essa característica, de pessoas que não foram criadas fazendo uso dessas novas tecnologias (Carmen, 2016).

Os relatos dos professores, quanto o uso das tecnologias nas salas de aulas virtuais, trazem à baila a relação entre Educação e tecnologia. O docente necessita ter o conhecimento das interfaces disponíveis no AVA e em outros dispositivos tecnológicos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem nessa modalidade ensino. Entretanto, os usos das TICs devem ser feitos de forma crítica, mostrando as potencialidades das práticas de ensino e de aprendizagem. Barreto (2003, p. 284) observa que as interfaces permitem e redimensionar as práticas de ensino,

[...] inventando novos usos para as tecnologias disponíveis e, também, instrumentos e ferramentas alternativos para fazer frente à indisponibilidade das TICs. Entre as suas competências, não podem estar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações.

A tecnologia das TICs permite que a modalidade a distância seja realizada, mas, conforme se percebe no argumento da professora Márcia, há certa generalização da dificuldade de adaptação dos professores e dos alunos ao tipo de ensino. A preparação deles é para o modelo presencial:

Eu penso que ainda temos um grande desafio com relação aos alunos, em razão deles não conseguirem ainda a se adaptarem dentro do sistema a distância e, nós professores também temos dificuldades, ou seja, nós não fomos preparados para sermos professores a distância. Então, o professor pensa que ele tem que aplicar as atividades para o aluno a distância do mesmo jeito que ele faz no ensino presencial. E não tem como fazer isso, entendeu? Porque tem que ser de outra forma e de outro jeito (Márcia, 2016).

A necessidade de haver o planejamento das aulas da EaD é outro saber apontado no depoimento de Roseli:

Quando você trabalha em curso presencial, você está acostumado a planejar, né? Você prepara os slides, você prepara o material, baixa o vídeo, mas você está ali presencialmente fazendo todo esse amparo de

discussão. Então isso é, já na EaD é um desafio também para o professor, porque ele vai anexar um vídeo, ele vai inserir o material, né?

O depoimento de Roseli remete a um aspecto apontado Mill e outros autores (2010), abordando sobre o planejamento das aulas. Dessa forma, a preparação de aulas deve ser realizada antes, o que demanda mais trabalho, enquanto o ensino presencial pode ser alterado durante a aula e/ou o curso, deixando o cronograma mais flexível.

Embora o planejamento da EaD ocorra anteriormente, situações imprevistas podem acontecer. Isso faz com o que o professor tenha que rever os prazos de entrega das atividades por parte dos alunos, como se pode perceber no depoimento do docente Everton:

Quando o aluno tem alguma dificuldade, eles entram em contato com a coordenação do curso e informa que aconteceu algum problema, como por exemplo o de ele não conseguir ter acesso ao AVA, teve por exemplo queda do link da página. Aí o professor vai ter que fazer alteração de datas, alteração de encontros, principalmente via chat, com a data e horário determinado, devido ninguém ter conseguido acessar o site. Então, há essa flexibilidade relacionado as datas de determinados encontros e na entrega das atividades (Everton, 2016).

Sem desconsiderar as especificidades da EaD, esse planejamento na Educação presencial ocorre de forma semelhante do modo a distância. Pode-se dizer que é preciso “[...] buscar os conhecimentos necessários, negociar os conteúdos, planejar as atividades de aprendizagem e aferir o desempenho discente (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 48).

Entretanto, é importante destacar que as características peculiares à EaD podem requerer conhecimentos e atitudes que promovam ou favoreçam a interação entre professores e alunos. Nesse ponto, a professora Roseli relatou sobre a importância de potencializar o uso do fórum como meio de comunicação e interação:

Além disso, o professor precisa fazer aquele contato a distância com o aluno, porque não é anexar só o vídeo, mas ele precisa discutir com o aluno, então defendo que a gente tem pra trabalhar a discussão, é importante você abrir fórum de discussão (Roseli, 2016).

No decorrer das entrevistas, os professores fizeram referência sobre a importância de saber gerir o tempo. Os docentes atuam conjuntamente na docência

a distância, no Ensino Superior presencial e na Educação Básica. Mesmo havendo a flexibilização de tempo e espaços de ensinar e aprender, podendo realizada fora da Universidade, o planejamento de gerenciar o tempo é fundamental.

Nesse cenário, o aprendizado deve ser planejado mesmo se ocorrer em um lugar diferente da sala de aula. A comunicação se dá sistematicamente, por meio de diversas tecnologias, conforme afirma Moore e Kearley (2008, p. 2), “[...] pelo qual uma pessoa – os alunos – se propõe deliberadamente a aprender e é auxiliado por uma outra – professor – que cria, também deliberadamente, meios para ajudar essa pessoa a aprender”. Sobre esse aspecto os professores relataram o seguinte:

Eu sou professor do ensino médio presencial e é bem diferente. Quando eu comecei a trabalhar com os alunos da EaD tive que enxugar mais o conteúdo que é muito extenso. Como isso, tenho que explicar mais, dar mais referências bibliográficas para eles irem em busca de aprender mais e mais. Senão não dá tempo, a aula continua e eu não me encontro com eles. Eu tive de aprender a fazer isso (Ivo, 2016).

Porque é uma forma diferente de lidar com o ensino. É uma filosofia que dá trabalho, ao contrário do que se pensa não é uma atividade sem trabalho, você precisa gastar um tempo com a mídia. Você precisa entender um pouco disso aí, e isso aí acaba sendo um trabalho autodidata, porque todo mundo está envolvido nas suas questões. O coordenador está coordenando, o diretor está dirigindo, os outros professores estão dando aula e você está lá, se você dá aula e o seu tempo é diferente do tempo do outro e tal, então cada um busca atender como pode as demandas do curso (Carlos, 2016).

Já para professora Poliana a questão do tempo para atuar na EaD é bem mais complexa em razão de muitos professores possuírem carga horária de dedicação exclusiva, sendo de 40 horas semanais, e não terem incentivos de redução da carga horária para atuar nessa modalidade de ensino. Têm apenas a bolsa com um valor pouco atrativo para atender as demandas da função. Com isso, muitos se recusam a aceitar o desafio de trabalhar na EaD conforme destaca a professora,

O que eu faço na EaD é um trabalho a mais. Eu dedico um tempo para EaD, às vezes levo atividades para casa. E aí, às vezes, a remuneração não vale o tanto que você tem que fazer. Eu faço porque gosto dessa inclusão que a EaD promove na sociedade, né? (Poliana, 2016).

Pelas narrativas dos professores, compreende-se, de acordo com Belloni (2008) e Mill (2010), que a organização do trabalho docente segue lógica do modelo

fordista baseado na divisão do trabalho. Com isso as funções docentes se tornam segmentadas em um processo de planejamento e execução dividido em tempo e espaço, sendo preciso que o professor desenvolva seu professorado tendo coordenação e integração profissional em equipe. Os docentes da EaD, no exercício de suas funções e atribuições, devem mobilizar saberes e conhecimentos. Tardif (2013, p. 303) afirma que “[...] o saber dos professores está vinculado —à sua identidade profissional e ao papel que desempenham”.

Embora a docência na EaD seja constituída das mesmas etapas da presencial, as atividades que se caracterizam de formas diferentes os professores e tutores, com membros da polidocência, exercem funções específicas de um professor presencial como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do aluno, durante todo processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso das TICs e do AVA.

Mill (2010, p. 30) chama atenção para dois aspectos importantes do trabalho coletivo na docência virtual: “[...] a interdependência entre os membros da equipe e a fragmentação do processo do trabalho”. As narrativas dos professores apontaram para as situações em que o saber trabalhar em equipe na EaD é destacado:

Têm alguns professores do curso que só interagimos por e-mail. Envio dúvidas sobre alguma postagem que eles fazem da atividade e eles respondem, mas assim, presencialmente, tem alguns deles que eu não conheço, mas durante esse tempo de duração das disciplinas já tivemos encontro presencial, só com os tutores e com os coordenadores do curso. Participamos de reuniões sempre no início de semestre, por exemplo, tivemos no início do período anterior e acho que se eu não me engano nesse também. A gente fez encontros e os tutores acabam indo também para poder ajudar e trocar experiências (Eliene, 2016).

O trabalho em parceria entre os tutores do polo estabeleceu uma relação muito forte, talvez até umas das melhores nos polos da UAB do Tocantins. Porque conseguimos construir ao longo desse período um cronograma e atender até de forma presencial. Com isso a gente marca todo final de semana com os alunos para atendê-lo aqui no polo para tirar as suas dúvidas. É feito um revezamento entre o tutor presencial e a distância, às vezes o tutor presencial não pode atender e a gente vem e tira as dúvidas. Como são dois ou três tutores e temos três disciplinas diferentes. Por exemplo: a sociologia da educação com matemática, introdução a matemática, então era duas coisas totalmente diferente para o tutor presencial, às vezes, fica difícil para ele ter que atender sempre toda semana três, quatro disciplinas. Então, a gente conseguiu toda semana marcar aqui no polo UAB um horário geralmente aos sábados com duração de quatro horas. A gente vem tira as dúvidas do aluno. Com isso estamos conseguindo ajudar o aluno a permanecer no curso evitando a evasão (Juliano, 2016).

Nesta questão, o professor Pedro, que atua como tutor de Matemática, acrescentou que o tutor presencial é quem deveria organizar os encontros presenciais, mas que ele, como tutor a distância, acaba colaborando com essa função:

Não seria a minha obrigação, mas eu ajudo nas disciplinas sempre que eles precisam quando tem dúvida de aluno, agenda que eu venho no polo eu tiro dúvida com ele, por exemplo, nesse sábado tem encontro com todos os tutores, o pessoal está ajudando é extra, não está no programa do curso, mas nós fazemos isso no nosso polo UAB, por isso, que eu digo pra você que seria interessante que cada polo tivesse a sua autonomia. Então nós fazemos isso, mas temos que pedir autorização para coordenação porque o nosso sistema ele é totalmente a distância e, com isso, não poderemos ter aluno aqui assistindo a aula. Dessa forma, nem lançamos como aula, inserimos como atividade de reforço, estudo em grupo, mas na verdade se torna uma aula, mas não poderemos fazer porque o nosso curso é completamente a distância, há tempos atrás poderia ser semipresencial, poderia. Então, agora, o tutor a distância acaba fazendo um pouco da função do tutor presencial (Pedro, 2016).

As narrativas denotam que na prática cotidiana de uns interagindo com demais professores que atuam na polidocência se torna importante. Mil (2010, p. 72) considera que “[...] o bom clima de trabalho entre professor-tutor faz a diferença sobremaneira na confiança e desempenho da equipe”. O professor que entende essa necessidade e compartilha decisões e autonomia com sua equipe de tutores admite essa docência compartilhada – polidocência – e colabora para que o processo seja bem-sucedido. No entanto, o trabalho em equipe apresenta problemas e controvérsias em razão da fragmentação do processo docente na EaD:

Olha, a nossa relação é basicamente com os professores daqui. Com os tutores nós tivemos um encontro ou outro ocasional, presencial. Nós já tivemos dois ou três encontros e tal, nós fomos ao polo. Mas a ideia inicial era que houvesse mais encontros, só que com os cortes orçamentários aí... Ah, a gente não vai poder fazer isso porque não tem carro liberado, não tem verba liberada, não tem isso, não tem aquilo, vai ter que ir por contra própria. E cada um tem sua história, né? (Carlos, 2016).

Nós tutores, então, a nossa relação com os professores é de ausência, eles lá porque eles estão em outras cidades do Estado do Tocantins e, alguns, pouquíssimos, são daqui, com isso a gente nem se vê, muitos eu nem conheço, eu conheço alguns professores que são do curso da UAB, que foram professores meus, mas vir aqui dar aula? Só os tutores mesmo que vem no polo. Qual é a reclamação? Que não tem verba pra deslocamento e diárias do professor, então o tutor faz o papel do professor (Ivo, 2016).

A realização de encontros presenciais com a participação dos docentes e alunos também fica evidenciada na fala do professor Everton. Seu relato revelou os períodos em que os professores possuíam, certa autonomia para realizar encontros presenciais:

Olha, inicialmente, a gente tinha, uma certa liberdade, para realizar encontros presenciais para ajudar os alunos que estavam com muita dificuldade num determinado assunto. O professor convidava o tutor a distância para fazer um encontro presencial, então antes, a gente tinha essa liberdade. Aí eu acho que na mudança da administração do curso, eles de certa forma barraram isso (Everton, 2016).

O Everton destacou ainda que os alunos estavam acostumados com os encontros presenciais e ficavam solicitando mais a realização desses encontros:

E como os alunos já estavam habituados a ter esses encontros eles cobram: 'Ah, vamos fazer um encontro pelo menos uma vez por semana'. Esses encontros eram realizados com o professor a distância ou com o professor, isso de certa forma, ajudava bastante. Mas aí, isso é burocrático: Pensamos em mudar isso aqui, lá no PPC, não tem nada falando a respeito de encontro presencial, que a gente não pode fazer. Então, isso certa forma dificulta o meu trabalho. Por mais que seja um curso a distância, eu entendo que deveria ter um momento com o professor regente, com o tutor a distância, com o tutor presencial. Eu acho que é importante ter esse momento também.

No depoimento do professor, observa-se a ênfase dada a realização de encontros presenciais:

Então eu creio que seja, um pensamento exclusivamente meu, que os cursos a distância, se eles tivessem um percentual a mais de uma carga horária presencial, surtia um efeito melhor. Porque atualmente aqui o nosso encontro presencial é pra quê? Para realizar as avaliações, ou então eles fazem algum estudo, alguma atividade, mas muito pouco. Atualmente, só tem atividade se tiver avaliação. [...] Então se tivesse, sei lá, 30% presencial, algo assim, eu penso que fluía um pouco melhor.

As narrativas dos professores demonstram que eles consideram importante e os encontros presenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ao retomar a análise do PPC dos cursos de licenciaturas, pode-se inferir que a comunicação e interação entre alunos, professores e tutores a distância se dará

diretamente mediante o uso das TICs ou no polo UAB, durante os encontros presenciais obrigatórios.

Buscando compreensão para esses princípios, encontra-se respaldo na legislação da UAB que explica as diretrizes do PPC dos cursos em estudo que remetem a modalidade virtual. É como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos educativo se estabelece com a utilização das TICs, conforme determina a lei da EaD:

caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL. Decreto n. 5.622/1996).

O texto da legislação vigente expressa ainda que a EaD estrutura-se com base em metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.



Figura 8: Atividades de laboratório presenciais do curso de biologia a distância no polo de Arraias

Fonte: <<https://www.facebook.com/Diretoria-de-Tecnologias-Educacionais>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

As reuniões docentes observam os trechos do PPC e da legislação, levando os desafios da EaD, com o uso das TICs nas práticas educativas. O papel de cada participante dessa modalidade de ensino é pensado com responsabilidade, no que se refere, por exemplo, aos conhecimentos exigidos para a troca de saberes.

A atuação do professor formador e a do tutor sempre se constituíram como elementos cruciais para a Educação, porém, podem ser vistas como mais desafiadoras na EaD. O tutor se depara com incompreensões quanto a seu papel, suas funções, competências, entre outros. No caso da UAB, a legislação vigente da EaD não estabelece parâmetros claros e precisos para definir a função tutorial, e o mesmo parece acontecer no tocante aos marcos institucionais das relações na docência da modalidade *online*. Os tutores e professores são enquadrados em categorias diferentes. Professores, vistos como docentes, são os profissionais vinculados às instituições. Já o tutor,

[...] desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2007, p. 21).

Nessa percepção, Lapa e Preto (2010) apontam o agravante em relação à docência coletiva na EaD, destacando a dificuldade do professor em trabalhar coletivamente, dada as determinações da cultura escolar e da formação de professores. Do desafio em romper com uma tradicional cultura de trabalho individual, advêm dificuldades em planejar conjuntamente, delegando e dividindo responsabilidades; em reconhecer o tutor como um professor; em pensar o processo de ensino e aprendizagem de forma integrada. Diante disso, o professor acaba por vacilar em desenvolver uma concepção de docência coletiva, reforçando outras concepções que são insuficientes. Para os autores:

[...] não se trata apenas de uma escolha do professor por adotar ou não a concepção de professor coletivo, pois muitas vezes ele não participa da

seleção de tutores, não conta com uma equipe que conheça os conteúdos da disciplina ou curso, não tem tempo nem condições de dedicar-se à oferta. Realizar a docência cooperativamente e coletivamente dá mais trabalho, e se as condições dadas aos professores não são adequadas, tais iniciativas podem ser inviabilizadas (LAPA; PRETTO, 2010, p. 85).

Nesse ponto que envolve a relação do professor com o tutor, o professor Ivo relatou que:

No início do ano, teve uma professora da coordenação que veio aqui e disse que não era assim que deveria funcionar, eu até pensei que realmente iria mudar, quando tivemos uma reunião, vieram aqui, deram aula prática, teórica. O plantão de dúvidas e as aulas práticas. Falei: agora esse ano vai mudar mesmo, mudou a forma de avaliação, a forma de diário, o valor de provas e os valores de cadernos. Então, houve uma grande mudança e o tutor iria ficar só para tirar as dúvidas, essa é a função do tutor. Então, após alguns meses voltou tudo de novo, como era antes (Ivo, 2016).

O relato de Ivo pode levar à reflexão do papel do professor formador que responderá pelos conteúdos de cada componente curricular do curso, de acordo com suas especialidades. Desse modo, cabe ao professor o planejamento do curso como também a orientação dos tutores no que se refere à temática do componente curricular: conteúdos conceituais, atividades propostas, avaliações, dentre outros. Em relação às funções do professor formador e tutor, há a preocupação dos professores responsáveis pela elaboração dos documentos em descrever o que cabe aos docentes realizar e o que em definir o que vem a ser o trabalho do docente da EaD. Essa ausência de definição vem repercutindo na atuação dos docentes como relato o professor Juliano:

Penso que falta um pouco de esclarecimento do que vem a ser docente da EaD, em relação ao papel de cada um dentro desse organograma, o que o tutor deve fazer a distância, o que o tutor presencial deve fazer, o que o professor deve fazer. Então é isso, não está muito claro aqui. Eu acredito que esse é o maior problema de aceitar o sistema de hierarquia que foi imposto pra gente (Juliano, 2016).

O professor expôs as dúvidas que ocorrem em relação aos papéis dos membros da docência da EaD. As funções podem se misturar, tendo como efeito o trabalho fragmentado, com ações desarticuladas. Nesse sentido, as etapas do planejamento, do acompanhamento e da avaliação precisam ser repensadas, como aponta Nóvoa (2009, p. 31): “[...] os novos modos de profissionalidade docente

implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”.

Nos depoimentos dos professores, os saberes são mobilizados, durante a experiência de atuação do ensino a distância e do ensino presencial. Embora a maioria dos professores da EaD tenha experiência no ensino presencial, atuando no Ensino Superior, Ensino Médio e Ensino fundamental, buscam a formação contínua. Os docentes precisam adquirir saberes com dinamicidade para o uso de tecnologias na prática cotidiana. Nóvoa (1995, p. 13) atesta que a formação do professor e o papel docente no foco na prática profissional se constrói também “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Na percepção dos docentes, a EaD implica novos saberes que são incorporados às experiências nos processos de ensino-aprendizagem. O domínio das TICs, o planejamento, a gestão do tempo e a capacidade de trabalhar em equipe e a interação com os alunos AVA fazem parte do aprimoramento dos saberes. Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) destacam que a EaD requer novos saberes, que são complementares ou diferentes do ensino presencial.

A experiência profissional produz saberes experienciais ou práticos. Tardif (2013, p. 39) observa que saberes “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber ser”. Nesse sentido, os saberes da docência da EaD podem ser considerados experienciais, já que a experiência é construída pela trajetória de vida profissional em que a formação ocorre, a partir de erros e acertos, do aprender fazendo ou se formar formando.

4.3.1 Experiências da prática cotidiana: desafios e possibilidades

O professor ao atuar na EaD enfrenta situações complexas no cotidiano que a própria prática e a reflexão sobre elas são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. As contribuições de Tardif (2013, p. 181) podem ser ressaltadas, mostrando que o ensino ocorre num contexto de múltiplas relações ligadas a situações diversas que exigem habilidade pessoal dos professores para enfrentá-las. O professor, ao incorporar certas habilidades sobre o seu saber fazer e saber ser, de acordo com Silva (2011, p. 348), “[...] irá estruturar o *habitus* para agir e mobilizar os

saberes nas instituições de ensino”. Essas situações são vivenciadas na sala de aula, como destacou a professora Alice:

Nós temos muito que avançar, por exemplo, no curso de Matemática, temos muitas lacunas em se tratando de curso a distância. O que a gente precisa enquanto curso a distância? Precisamos de um laboratório, nós já temos agora, conseguimos um laboratório multidisciplinar de tecnologia. Esse laboratório dá as condições pra você fazer, por exemplo, um vídeo-aula. Entretanto, precisamos de um treinamento para utilizá-lo (Alice, 2016).

Uma preocupação recorrente percebida na narrativa refere-se ao material didático utilizado, por não ser elaborado pelos professores da UFT, e sim por docentes que atuam em uma universidade da região Nordeste:

Então, porque lá na UFRN eles produzem o material didático, lá eles têm laboratório de produção de material didático. A gente já foi pra lá umas duas vezes visitar eles. Eles possuem uma equipe que elabora, corrige, imprime, distribui o material. Lá a produção é deles. Então, quando material didático foi adotado pela UFT, nós começamos a utilizá-lo. O problema da região Nordeste é a água. E nós estamos na região Norte e o nosso problema não é água. A realidade de lá é uma, a realidade daqui é outra. Então, nós adaptamos esse material didático à realidade local (Luciana, 2016).

Esse material didático é postado no AVA. Sempre sugerimos aos professores que também seja inserido no ambiente de aprendizagem uma aula em vídeo, que o professor pode pesquisar no Youtube. [...] Só que os alunos reclamam que fica um distanciamento entre o professor que é responsável pela disciplina. Eles pensam que se o professor da disciplina deveria criar o seu próprio vídeo, haveria uma maior aproximação entre professor e aluno, além de facilitar o entendimento deles (Alice, 2016).

Pode-se perceber que as narrativas das professoras, quanto à elaboração dos materiais didáticos, ligam-se ao entendimento de Belloni (2008), destacando a EaD baseada em modelos da economia e da sociologia industrial, influenciando as estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais didáticos.

Segundo o depoimento dos professores, o acesso à Internet, em alguns municípios do interior do Estado Tocantins, é bastante limitado. Com isso, os alunos em formação encontram dificuldades para realizarem as atividades propostas pelo curso:

Temos um grupo de alunos estudando em um determinado lugar, às vezes, ele vai ter que se deslocar para ter acesso a *internet* e, em muitos casos, há

cidades no interior do Tocantins que têm somente um local de acesso à Internet. Então, esse aluno ou ele fica sem fazer atividades porque a base de comunicação do curso a distância se estabelece com a Internet, com isso esse aluno terá que estar acessando no AVA, respondendo a atividades (Juliano, 2016).

Outra coisa que temos no nosso contexto do Tocantins é que a Internet oscila muito. Por exemplo, na cidade de Mateiros, lá o sinal da internet não é bom. E aí eles ficam às vezes uma semana sem internet, duas semanas sem internet, isso acontece frequentemente, principalmente no período da chuva. Esse é o grande problema, vamos supor que ele não salvou o material, se ele não tiver internet, ele não consegue nem estudar (Alice, 2016).

Considero as TICs trabalhamos em sala de aula excelentes. Só tem um problema sério que é a questão da acessibilidade as redes de computadores, principalmente a internet por parte dos alunos que residem distante do polo e precisam se deslocar para terem acesso à Internet. É uma das dificuldades que eu coloco. É às vezes, por exemplo, o que eles colocam bastante pra mim quando eu pergunto por que ninguém tirou alguma dúvida a respeito de um determinado conteúdo? 'Professor, o período em que o senhor marcou o fórum ou chat, minha região não estava funcionando a Internet'. Então, a maior dificuldade para nós interagirmos com o aluno é o acesso à Internet (Everton, 2016).

A situação de problemas com a Internet faz com que os professores adotem outras estratégias, como a impressão de apostilas e a produção de Compact Disc (CD), como forma de complementação do material didático. Essa capacidade permite que o professor desenvolva um *habitus*, tendo certas disposições de enfrentar os condicionamentos da profissão (TARDIF, 2013). Como pode ser observado no relato do professor Luiz:

Como nós temos alunos que moram até na zona rural com dificuldades de acesso à Internet, às vezes, temos que fazer *download* de alguns módulos, alguns eixos, e já salvar em CD para eles. Eles já chegam aqui nas aulas e nós entregamos o CD com todos os módulos das disciplinas e eles imprimem. Maioria deles, atualmente tem computador e não gostam de fazer a leitura no computador e preferem imprimir, então eles imprimem aqui na aula, na papelaria, encaderna e fica com o módulo em casa (Luiz, 2016).

Entretanto, vale destacar que, atualmente, essa estratégia se tornou inviável em razão de a UAB não disponibilizar verba para essa finalidade, podendo ser percebida no relato da professora Alice:

Não, porque não existe verba para essa finalidade, não existe verba pra CD, não existe verba pra material impresso, não existe verba pra quase nada. Mas isso é um problema da UAB. Hoje ela entende que o curso a distância,

ele tem que ser totalmente no AVA. Ele não pode ter esse suporte físico. [...] Penso que essas intervenções na política de EaD precisam ser redimensionadas. [...] Devido ao contexto dessas políticas, talvez a UAB esteja vendo a realidade brasileira de forma geral, e não local. Esse é o grande problema desses programas nacionais (Alice, 2016).

A professora Márcia revelou em seu depoimento que muitos dos professores não conseguem fazer uso do AVA Moodle de forma efetiva para o desenvolvimento de seu trabalho:

Eu penso que muitos professores não conseguem usar a plataforma Moodle, por exemplo, da forma correta, que podia ajudar bastante nos processos educativos. Creio que a universidade já podia ter atualizado essa plataforma Moodle há muito tempo e não fez ainda. Temos outras versões do Moodle melhores que a gente poderia usar.

Também outras professoras apontaram que o AVA Moodle não proporcionava condições para o desenvolvimento das atividades com segurança, devido à instabilidade da página:

Nós professores do curso de química temos o nosso AVA independente do Moodle, porque ele dava muito problema. Então um professor desenvolveu dentro do próprio sistema da universidade um AVA, independente do Moodle da UFT. Na realidade a gente só trabalha com o nosso AVA que aqui funciona sempre. Ele tem basicamente, a mesma função do Moodle, porém ele não fica fora do ar, ele não dá problema. Às vezes, o Moodle não funciona, mas o nosso AVA funciona (Paula, 2016).

Todos que trabalham com a gente sabe o que é o Moodle, porque a gente... a plataforma é só nossa, né? um professor desenvolveu, com isso a gente não usa Moodle da UFT. Se cair a internet da UFT não cai o nosso Moodle, não cai o nosso ambiente. Por exemplo, se estamos sem internet na UFT, estamos sem o Moodle. Se um aluno do curso procurar hoje, agora, nesse momento nossa página que se encontra sem internet, ele não fica sem acessar (Luciana, 2016).

As professoras Paula e Luciana revelaram algumas questões relacionadas à atuação profissional a distância. Nesse sentido, Tardif (2013, p. 181) discorre que o ensino apresenta contexto de múltiplas relações ligadas a situações diversas que exigem habilidade pessoal dos professores para enfrentá-las. A capacidade de enfrentar situações é formadora, pois só ela permite que o professor desenvolva certo *habitus*: “[...] isto é certas disposições adquirida na e pela prática real que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão”.

Tomando como referência o conceito de *habitus* de Bourdieu (1983), como produto de incorporação de uma ordem social ou de um campo em que as práticas são ajustadas a essa ordem. A lógica desse princípio se refere à capacidade de uma determinada estrutura ser incorporada nos sujeitos, por meio das práticas e representações.

O *habitus*, proposto Bourdieu, está relacionado com o trabalho docente na EAD. Contudo, também pode ser aludido ao conceito de *habitus professoral* salientado por Silva (2011), na medida em que, os professores ao incorporarem certas habilidades sobre o seu saber fazer e saber ser.

A experiência vivenciada na atuação profissional exige dos professores a mobilização de saberes para enfrentarem situações diversas, manifestando o *habitus*. Tardif (2013) enfatiza que o *habitus* pode transforma-se num estilo de ensino, em traços da personalidade profissional, revela-se no saber ser e no saber fazer pessoais e profissionais, nas interações com outros professores, alunos e outras pessoas.

Portanto, as experiências, os saberes e os conhecimentos que o professor incorporou, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em *habitus*. Este pode ser visto como uma forma de ser, pensar e agir no mundo, interfere ou se acrescenta na prática professoral, sem desconsiderar os saberes acadêmicos adquiridos nas universidades ou nos cursos formadores de professores. Tardif (2013, p. 48) referenda esse entendimento ao dizer que é “[...] a partir da experiência profissional que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. No depoimento do professor João pode ser interpretada a ideia de saber relacionar os saberes apreendidos na formação, ao longo da carreira e com a experiência na prática professoral:

Eu já utilizava bastante as TICs, durante a minha formação, fiz uma pós na área. Na minha pesquisa, eu estudei um pouco da história da educação matemática e consegui incluir a história da utilização do software. Mas, na prática eu tive que repensar como eu iria utilizar com os alunos um software, *Construfig* 3D, que não é tão popular como é o caso do GeoGebra que muitos já têm conhecimento. Como iria fazer para que os alunos entendessem, interagissem e utilizassem o software. Com isso, eles iriam conseguir interagir e visualizar com mais clareza o que o conteúdo queria deles, ou seja, em que ponto eles deveriam chegar. Então, foi com esse pensar sobre ‘o como’ que eu comecei a trabalhar (João, 2016).

O professor João menciona que desenvolveu estratégias que repercutem no *habitus* professoral. Perrenoud (2001, p. 163) afirma que a ação pedagógica é controlada pelo *habitus*, frequentemente, em que a gestão da urgência, "[...] a improvisação é necessária por esquemas de percepção, de decisão e ação, que mobilizam francamente o pensamento racional do autor". Esse aspecto evidencia os relatos de João sobre sua prática construtiva pedagógica:

Então tive que construir, por exemplo, um vídeo que foi como um manual explicativo básico, tipo que montar também um roteiro de como utilizar. Exemplificando no conteúdo e até indicando nas atividades, determinado em que ponto que eles poderiam e deveriam utilizar, e depois ter esse retorno deles. Eles sempre tinham dificuldades. Temos alunos como em todo e qualquer ensino, com grandes facilidades, que já nasceram na Geração Y, né? E temos alunos com muitas dificuldades também (João, 2016).

Apesar de os desafios enfrentados pelo docente, sua prática docente fundou-se em construção que melhorasse suas atividades no ensino a distância, repercutindo na Educação Básica. Os alunos que são professores passam a fazer uso das TICs nas escolas que atuam. A professora Paula destacou a importância de ensinar os alunos do curso a fazerem uso das TICs, durante a graduação para que eles possam utilizá-las nas escolas em que exercem a docência:

O nosso aluno trabalha em escola que tem computadores. Ele tem que aprender a usar minimamente o Word, o Excel, a webconferência e outras mídias. Tem que saber usar porque isso faz parte do cotidiano deles, Ele precisar saber procurar um texto na internet, para que possa ensinar seus alunos a procurar informações confiáveis. Ele aprendendo a utilizar as TICs, desde a sua graduação na universidade é importante, pois vai fazer com que ele não seja aquele professor que não sabe utilizar a tecnologia em sala de aula. Inclusive para que ele também possa também desenvolver a sua pesquisa de TCC, em certos sites de busca. Então, penso que isso faz muita diferença (Paula, 2016).

Sobre essa experiência de ensinar os alunos a fazerem o uso das TICs, o professor João também demonstrou sua experiência com entusiasmo:

Eu ensino os alunos a fazerem uso do software no curso, tentando relacionar essa utilização na educação básica. É isso que teve um retorno interessante porque teve alunos que já estão em sala como professores de matemática que, após o término da utilização do *software* na atividade específica do curso que começou a questionar a prática deles nas salas de aulas. Então foi algo a mais, que eu gostei muito. Então, eu consigo ver

essa repercussão, nós utilizamos no nosso conteúdo, na nossa disciplina do curso e, isso repercutiu também na prática deles na educação básica em si (João, 2016).

As estratégias adotadas pelo professor João e por outros tiveram intuito de promover mais desenvoltura nas práticas educativas com o uso das TICs no cotidiano pessoal e profissional dos docentes. Contudo, não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas de acompanhar seu acesso de forma consciente considerando, sobretudo, os papéis do professor e do aluno. O relato do professor João, atuante também no Ensino Superior presencial, considerou que os saberes adquiridos e construídos na EaD correlacionam com a sua prática professoral na sala de aula presencial:

Então, voltando aqui um pouco para o ensino presencial na pós-graduação, na educação matemática, eu trabalhei a disciplina TIC com os alunos. E eles fizeram uma pesquisa sobre a utilização das tecnologias, especificamente, de um software. Daí um aluno que nunca tinha utilizado o software me perguntou: 'Mas professor, porque eu tenho que utilizar?' Foi aqui que eu expliquei o conteúdo, passei exercício com exemplos, desenhei um gráfico, era uma função afim, e quando eles utilizaram o *software*, que nesse caso foi o WinPlot, eles conseguiram entender melhor. Eu vi que os alunos estavam prestando atenção, não estavam em site de bate-papo, pois eles estavam tendo algo dentro da realidade deles. A tecnologia utilizada dessa forma torna a aula mais rica, né? (João, 2016).

Pela narrativa, infere-se que os docentes atuam como formadores de professores como os alunos professores da Educação Básica, adquirem múltiplas experiências com a EaD, fazem uso das TICs cotidianamente, contribuindo com seu *habitus* pessoal e profissional.

Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 44) propalam que da mesma forma como ocorre a atuação educativa presencial, na EaD, a incorporação de metodologias participativas e colaborativas facilitam a evolução do uso das TICs. Isso não implica a superação de outras diretivas centrados no professor e no conteúdo: "Na verdade, nas duas modalidades educacionais, em qualquer tempo, coexistem diversas metodologias de ensino-aprendizagem pautadas em pressupostos teóricos diferentes e circunscritas pelos contextos de aplicação", sem desconsiderar os limites e possibilidades de seus atores e recursos materiais.

Assim, a docência da EaD envolve conhecimentos apreendidos pelos professores, abrangendo experiência na atuação nos cursos presenciais e nos de licenciaturas a distância. A tecnologia auxilia no processo de ensino-aprendizagem,

sendo o professorado algo dinâmico, sujeito a constantes mudanças, conforme os contextos sociais, educacionais, entre outros. O ato de saber fazer se relaciona com o aprender na prática docente, visando enfrentar os problemas da execução de suas tarefas. Os saberes formam *habitus* que possibilitam a ligação entre experiências de professores formadores e tutores, na EaD dos polos de Arraias e Gurupi da UFT/UAB, considerando o período entre 2006 e 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo abordou assuntos sobre os desafios e as possibilidades de ensinar e aprender do exercício da docência da EaD, apontando o período entre 2006 e 2016. A experiência dos professores foi contada por meio da história oral, revelando escolhas pessoais e profissionais do professorado em cursos de licenciaturas da UFT/UAB. O cotidiano das salas de aula virtuais apresenta conflitos de competência, ao mesmo tempo, mostra contingências positivas do acesso à EaD.

O número de 22 professores foi importante para formar o conjunto dos entrevistados, dentre eles, professores-formadores e professores-tutores, para que os participantes pudessem colaborar com a pesquisa de maneira mais proveitosa, esclarecendo os desafios e as possibilidades da docência em cursos de licenciaturas a distância, para professores da rede pública, a maioria sem formação superior. Desse modo, a pesquisa se desenvolveu por abordagem essencialmente qualitativa, com os pressupostos da história oral para desvelar a trajetória de vida pessoal e profissional dos professores que mobilizaram saberes, manifestaram conhecimentos e *habitus*. A história oral foi capaz de suscitar questões, sem a pretensão de oferecer respostas prontas e acabadas.

A indagação de quem ensina na EaD repercute para o papel assumidos pelos professores em suas funções. As TICs podem ser incorporadas aos processos educativos? Para a primeira questão, verificou-se que as funções docentes agrupam a responsabilidade pela concepção e pelo desenvolvimento dos cursos e materiais pedagógicos, o planejamento e a organização da distribuição de materiais e da gestão acadêmica e a tutoria e o acompanhamento do estudante, durante o processo de aprendizagem. Isso faz com que a cobrança do dever de ensinar recaia mais sobre o professor do que sobre a instituição. A segunda pergunta envolve a reunião de saberes advindos da contínua qualificação e da prática do aprender fazendo do professorado a distância.

O texto foi dividido em quatro capítulos. O primeiro mostrou as etapas para o desenvolvimento desta pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, os sujeitos participantes, os polos Arraias e Gurupi, em Tocantins. Os objetos servem como modelos de implementação da EaD na UFT/UAB. A história é evidenciada entre 2006 e 2016, mas observando o fato de que, a partir de 2004, duas professores se mobilizaram seus esforços para a criação do primeiro curso de

licenciatura em Biologia na UFT, unidade que se tornou pioneira em propor a implementação da modalidade virtual. A contribuição de Arraias e de Gurupi é de suma importância para essa modalidade de ensino. O segundo capítulo trouxe o panorama geral da Educação *online*, com seu histórico, os marcos legais que legitimam a EaD no Brasil, contemplando as primeiras iniciativas da EaD, até a criação da UAB. Trata-se de compreender a formação docente na EaD, em termos históricos, políticos e legais. O terceiro capítulo expôs a relação entre Educação e tecnologia, com o aumento de uso das TICs. Os desafios refletiram sobre a formação, os saberes e a prática docente. Os *habitus* apareceram nos saberes e nas experiências. Os avanços tecnológicos tiveram relação direta com o processo de transformação da EaD. As transformações ocorridas nas últimas décadas, com o desenvolvimento das TICs, possibilitaram a troca de conhecimentos no ensino presencial e no modo EaD. O quarto capítulo elucidou os resultados da investigação. Os 22 professores entrevistados trouxeram contribuições relevantes para as discussões e as reflexões sobre a importância de vencer os desafios da docência, como forma de ampliar as possibilidades de acesso à Educação.

Desse modo, entra em cena a dubiedade do professorado: desafios e possibilidades do processo de ensinar e aprender na EaD. A experiência pedagógica dos professores revela o antes e o depois da motivação que culminou para a escolha de trabalhar com o estudo *online*. A reflexão dos momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais mostra saberes. O campo de atuação docente pode influenciar os processos de ensinar e aprender das modalidades presencial e EaD, ou seja, acontece a dinâmica experiencial nos modos de prática docente.

As motivações dos objetivos foram abordadas, conforme as propostas de conhecer a atuação do professorado a distância, identificar a formação dos professores com suas experiências vivenciadas na carreira e revelar saberes e *habitus* na ideia de saber fazer e saber ser na prática educativa. Desse modo, os dados dos entrevistados mostram seus perfis, suas experiências de vida e de formação profissional, suas escolhas no professorado. Os professores formadores são doutores e mestres, isto é, possuem formação específica nas áreas em que exercem a docência da EaD. Já os professores tutores, em sua maioria, apenas possuem titulação em nível de graduação e especialização, com formação específica nas áreas em que atuam. Vale destacar que, tanto os professores

formadores como os professores tutores possuem experiência no ensino presencial, sendo eles, respectivamente, efetivos da UFT e docentes da Educação Básica do Estado do Tocantins.

Na escolha da docência, os aspectos motivadores são variados de um para outros entrevistados. Há influência de familiares e amigos, oportunidade de uma renda extra, possibilidade de novas experiências, valor social/democratização da educação superior e identificação com a atividade quando eram alunos no Ensino Superior presencial ou a distância, nos cursos de graduação e pós-graduação. As lembranças dos professores remetem para a memória individual ligada às memórias dos grupos dos quais participam.

Nas narrativas dos docentes aparecem sentimento de receio, insegurança, resistência, entre outros, desde o momento que escolheram atuar na EaD. Muitas dificuldades foram superadas, com a prática, outras ainda carecem de ser vencidas como, por exemplo, a identificação dos papéis dos professores no ensino a distância. A experiência do trabalho representa perspectiva crítica de momentos anteriores e posteriores ao professorado a distância. A realidade do docente mostrou sua função dinâmica na equipe polidocente. Com ou sem formação prévia para atuar nessa modalidade de ensino, os professores assumiram seu árduo e complexo exercício da profissão.

Os depoimentos dos professores propalam a importância da EaD no Estado do Tocantins, nos polos Arraias e Gurupi. O início das atividades dos cursos de licenciaturas das UFT/UAB revela práticas docentes de desbravadores. Eles buscam continuamente a formação adequada para o uso das TICs nos recursos pedagógicos. A formação do professor da EaD tem se desenvolvido como uma espécie de “metaformação”: aprender fazendo ou se formar formando, ofertada pela Instituição, sendo reconhecida como bastante importância pelos docentes. Os entrevistados ressaltaram a necessidade de capacitação continuada mais aprofundada sobre a EaD. Os docentes almejam que as aulas, com o uso das TICs, promovam saberes nos processos de ensinar e aprender.

A formação abrangente e orientada com diretrizes deve abranger o conhecimento do processo pedagógico, esclarecer a proposta dos cursos e as especificidades dos meios tecnológicos envolvidos na produção de materiais comunicativos. Tudo para difundir saberes, adequar a interação entre professores, e entre docentes e alunos, revelando *habitus* polidocentes.

Os docentes apontaram para a necessidade de treinamentos com a equipe de professores que atuam nos processos de aprendizagem da EaD, havendo reflexão e discussão do trabalho docente com intuito de vencer os obstáculos da prática educativa. Desse modo, de um lado, tem-se a docência de forma conjunta, na construção de um projeto que contemple uma visão comum e sintética da formação dos professores seus objetivos e procedimentos; de outro lado, em grupos de trabalho mais restrito para desenvolver dispositivos específicos coerente com o plano conjunto.

Nessa perspectiva, os processos de ensinar e aprender da EaD mostram possibilidades de se pensar a formação para docência de forma integrada com o envolvimento dos profissionais que atuam na equipe. As atividades a distância requerem capacitação dos docentes, no trabalho em conjunto com os demais profissionais da equipe polidocente, envolvendo técnicos, conteudistas (que são professores que elaboram o material didático usado pelo professor formador e o tutor), roteiristas, *designers* instrucionais, *webdesigners* e programadores.

Quanto à construção de saberes provenientes da formação profissional, os professores valorizaram as experiências no ensino presencial e no ensino a distância. O trabalho docente contribuiu como um todo para a aprendizagem. Isto revela que os entrevistados estão mobilizando diferentes saberes experienciais ou práticos. Com isso, os professores buscam o domínio das TICs, o planejamento, a gestão do tempo, a capacidade de trabalhar em equipe e a interação com os alunos. Frente aos desafios e às dificuldades do ensinar e aprender, os professores adotam estratégias para enfrentar situações diversas, manifestam o *habitus* professoral, ou seja, o saber fazer e o saber ser, na prática cotidiana.

Por fim, a presente tese postula que os docentes da EaD constroem e mobilizam saberes que se encontram imbricados com sua trajetória de vida pessoal e profissional. Os professores formadores e os tutores trabalham juntos, muitas vezes, vendo suas funções se misturarem. As estruturas que permeiam as TICs nos cursos de licenciatura em Biologia, Química, Física e Matemática influenciam os processos de ensinar e aprender da EaD.

Os resultados da pesquisa mostraram que a implementação dos cursos de licenciaturas a distância na UFT/UAB, em Arraias e Gurupi é recente, mas de suma importância para o acesso à Educação, por meio da tecnologia. As reflexões sobre a prática pedagógica para uma participação crítica levaram o educador a repensar a

relação de ensinar e aprender na polidocência que vem se desenvolvendo por aprender fazendo e se formar formando. Os professores buscam no cotidiano estabelecer trocas de saberes, com a utilização crítica das TICs, valorização das interfaces educacionais pelo acesso ao Ensino Superior à distância, contribuindo com a formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Maria Zeneide C. Magalhães de. *Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)*. Tese (Doutorado em História). Brasília, UNB, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/>>. Acesso em: 10 set 2014.

ALVES, Amélia de Almeida. O rádio num país musical. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 105/106, p. 43-45, mar./jun. 1992.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - RBAAD*, São Paulo, v. 10, n. 11, p. 85-92, 2011.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BARRETO, Raquel G. A formação de professores a distância como estratégia da expansão do ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1789/1352>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. A tecnologias na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003

BELLONI, Maria Luíza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BRASIL. *Conferência Nacional de Educação (CONAE)*. Documento de referência. 2014.

_____. *Conferência Nacional de Educação (CONAE)*. Documento Final. 2010.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.

_____. *Decreto n. 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamente o Art. 80 da LDB (Lei 9.493/96).

_____. *Decreto n. 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

_____. *Decreto n. 5.622*, de 19 de dezembro de 1996. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE n. 26*, de 5 de junho de 2009. Anexo I - Manual de atribuições dos bolsistas.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.

_____. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA*. Brasília, agosto de 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

_____. *Resolução n. 34*, de 06 de agosto de 2005. Dispõe sobre os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade de Educação a Distância.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições ou compromissos? In: _____. (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes, PIMENTA, Sônia de Almeida. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-licenciatura. *Práxis Educacional*, v. 6, n. 10, p. 101-123, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 11. ed. Tradução de Roneide V. Majer. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista in: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs). 8. ed. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores no Brasil. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-79, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 16 n. 2, 2003.

_____. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

DELGADO, Lucília de A. VISCARDI; Cláudia M. R. (ORG). *História oral: teoria, educação e sociedade*. Juiz de Fora: EFJF, 2006.

_____. *História oral: memória, tempo e identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DOURADO, Luiz; SANTOS, Catarina de Almeida. A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas*. 2. ed. Goiânia; Belo Horizonte: UFG; Autêntica, 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação In: CATANIA, Denice Barbara et al. *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. *Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente*. 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf>. Acesso em: jul./2016.

_____. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papirus. 2013.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a Distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/archive>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

LEAL, Willany Palhares. *Tecnologias e Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação de Professores: o habitus professoral na UNITINS*. Tese (Doutorado em Sociologia) – UNB, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15371>>. Acesso em: 12 set 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de C. I. Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. *Educação a Distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Orgs.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

_____. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na educação a distância virtual. In: _____. *Polidocência na Educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 13-22.

MILL, Daniel. *Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus, 2013.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld, MILL, Daniel. Tecnologia e educação: aportes para a discussão sobre a docência na era digital. In: _____. *Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus, 2013.

MINAYO, Maria C. Souza; DESLANDES, Suely F. D; GOMES, Romeu (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria C. de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência saúde coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-6, mar. 2012.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, M. G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Person, 2009.

MORENO, Eliana Rodriguez. *Desafios da docência em cursos de pedagogia a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Professores do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2007.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins. *O tutor nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: características da tutoria e aspectos da profissionalização*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015.

PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência do ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRETTO, Nelson de Luca; JÚNIOR, Arnaud Soares de Lima. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In: PRETTO, Nelson De Luca. *Tecnologia e novas educações*. Salvador: EDUFBA, 2005.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia C. Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, v. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010

SANTOS, Marisilva dos. *Formação de professores no contexto do Projeto Um Computador Por Aluno – UAC no Estado do Tocantins: uma proposta de pesquisa a partindo de uma reflexão sobre a prática pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2014.

SILVA, Marina. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 152-164, 2005.

_____. *Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011.

SILVA, Marinilson Barbosa da. *O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ‘Ser-tutor’ no contexto da Educação a Distância, hoje*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; CLERMONT, G. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia. História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In: DELGADO, Lucília de A. VISCARDI; Cláudia M. R. (Org.). *História oral: teoria, educação e sociedade*. Juiz de Fora: EFJF, 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões*. Anápolis: UEG, 2013.

SISUAB, 2013. Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/Login.action>>. Acesso em 02 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Resolução n. 06/2005*, de 13 de outubro de 2005. Criar, em caráter experimental, o Curso de Licenciatura Plena em Biologia, Modalidade EaD.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física - PPCLF* (Modalidade EAD), 2010.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química - PPCLQ* (Modalidade EAD), 2010.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática - PPCLM* (Modalidade EAD), 2013.

_____. *Plano de Anual de Capacitação - PACC*. Palmas, 2012.

_____. *Projeto Pedagógico Institucional - PPI*. Palmas: UFT, 2007.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A

APROVAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação de professores a distância na UFT em dois polos da UAB: desafios e possibilidades de ensinar e aprender

Pesquisador: Denilda Caetano de Faria

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50940115.3.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.389.114

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a pendências.

Objetivo da Pesquisa:

Trata-se de resposta a pendências.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Trata-se de resposta a pendências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de resposta a pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de resposta a pendências.

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

As pendências foram sanadas.

Projeto de pesquisa aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

A aprovação deste, conferida pelo CEP, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@puogoias.edu.br



Continuação do Parecer: 1.389.114

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 15 de Janeiro de 2016

Assinado por:
NELSON JORGE DA SILVA JR.
(Coordenador)

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **Fax:** (62)3946-1070 **E-mail:** cep@puogotas.edu.br

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “A formação de professores a distância na UFT em dois polos da UAB: desafios e possibilidades de ensinar e aprender”. Meu nome é Denilda Caetano de Faria sou a pesquisadora responsável, doutoranda em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Tendo alguma dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Denilda Caetano de Faria, ou com a orientadora da pesquisa Professora Dr^a. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida nos telefones: (63) 3216 2095 / (62) 9973 5883, ou através do e-mail denilda@uft.edu.br e **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone:(62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa acontecerá em um momento agendado especificamente para este fim. Portanto, a entrevista será realizada no polo da Universidade Aberta do Brasil, polos da cidade Gurupi e Arraias em Tocantins, no qual o senhor(a) participa como professor, conforme dia e horário marcado previamente. A entrevista será gravada com o uso de um gravador portátil para em seguida transcrito para a devida análise de dados. Essa gravação será mantida em sigilo sob minha responsabilidade armazenada em dispositivo mp4.

Justifica-se a realização da pesquisa, por se tratar da participação de professores em cursos de formação docente da Universidade Federal do Tocantins por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB por razão de suas contribuições de apropriação do conhecimento de si, do outro e do mundo que os cercam. Dessa forma a incorporação de *habitus* professoral expressas nas práticas pedagógicas é permeado por tudo aquilo que cada um traz de seu contexto sociocultural e também pelas mediações recebidas ao longo deste processo, ou seja, pelas formas que ela participa das atividades desenvolvidas nos cursos de formação docente. Assim, é objetivo dessa pesquisa Investigar os cursos de licenciaturas a distância em Biologia, Física e Química e matemática da UFT, com a finalidade de compreender como o campo da educação superior a distância, mas especificamente o subcampo de formação de professores com o uso das TICs vem se constituindo no interior da UFT/UAB destacando as relações com a incorporação o *habitus* dos professores envolvidos nas práticas pedagógicas. O estudo será realizado da seguinte maneira: Será realizada uma entrevista semiestruturada com os professores, agendada previamente e com duração de aproximadamente 50 minutos. A entrevista objetiva evidenciar quais as concepções e interpretações acerca da política de formação de professores a distância no campo da educação superior relacionando com as mudanças provocadas na UFT/UAB e nos *habitus* dos professores incorporadas em práticas pedagógicas dos cursos de licenciaturas do qual fazem ou fizeram parte.

A presente pesquisa traz o mínimo de risco ao participante, pois não visa em nenhum momento o constrangimento ao participante. O risco possível é certo desconforto ou constrangimento por se tratar de observação das atividades da

equipe realizadas durante a reunião de gestores e professores, mas caso isso ocorra, o participante terá assegurado o direito de assistência integral e gratuita. Por isso, será respeitado o tempo necessário que o professor(a), participante necessite para responder as questões. Caso o senhor(a) se sinta lesado(a) de alguma forma em participar da pesquisa, terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização por quaisquer danos ou prejuízos eventualmente causados pela pesquisa. Caso o participante tenha algum custo no decorrer deste estudo será devidamente ressarcido.

As informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos fins da pesquisa. Sua identidade como participante desta pesquisa será mantida em sigilo. Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

Os benefícios desta pesquisa estão em oportunizar meios para a reflexão do participante acerca de sua formação e participação como sujeitos em processos de ensinantes e aprendentes por meio da Educação a Distância.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, o poderá retirar seu consentimento e não mais participar.

Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e a gestão da Universidade Federal do Tocantins no Sistema Universidade Aberta Brasil para que possam vir a contribuir com melhorias na formação docente em cursos de licenciaturas a distância da UFT por meio da UAB do Estado do Tocantins, contudo preservando a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com Denilda Caetano de Faria sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar gratuito quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu entendimento neste Serviço.

Goiânia, ____, de _____, de 2016.

Assinatura do participante

___/___/___
Data

Assinatura do responsável pelo estudo

___/___/___
Data

Apêndice C

**Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação
Doutorado em Educação
Escola de Formação de Professores e Humanidades**

**PESQUISA: Formação de professores a distância na UFT em dois polos da
UAB: desafios e possibilidades de ensinar e aprender**

TÓPICOS PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

a) Identificação

1. Gênero
2. Titulação/Formação
3. Função e vínculo que- ocupa na instituição
4. Período de atuação na Educação a Distância

b) Elementos para compreensão da docência na Educação a Distância UFT/UAB

1. Qual sua concepção sobre a Educação a Distância? Quais os motivos que o levaram a trabalhar na docência da EaD?
 2. Quais os principais desafios na docência a distância na UFT por meio da UAB?
 3. Quais os possibilidades e contribuições na formação docente a distância na UFT trazidos por meio da UAB?
 4. Na sua opinião, o uso das TICs no campo da Educação Superior a distância repercutem nas práticas pedagógicas dos cursos de licenciaturas? Explique:
 5. Na sua concepção quais saberes são necessários para atuar na EaD? Comente.
 6. Durante a sua experiência com a formação de professores na EAD, com o uso da TIC, o senhor(a) teve que repensar sua prática e adotou alguma estratégia pedagógica que contribuiu com o ensino e aprendizagem nos cursos de licenciaturas a distância?
 7. Como é o seu trabalho como professor/tutor na EaD? Como é sua relação com a os coordenadores, outros professores e alunos?
- d) Espaço aberto para suas considerações finais.

Apêndice D


**FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**


Ficha de Cadastro / Termo de Compromisso do Bolsista (*) Campos Obrigatórios			
1. Data do cadastramento *			
2. Nome da Instituição ao qual esta vinculado (SIGLA + NOME) *			
3. Tipo do Curso ao qual esta vinculado *	<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Sequencial	<input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Tecnólogo	<input type="checkbox"/> Lato Sensu <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Doutorado
4. Nome do Curso ao qual esta vinculado *			
5. Função no Programa- Tipo de Bolsa *	TUTOR		
6. Número do CPF *			
7. Nome Completo *			
8. Profissão *			
9. Sexo *	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	10. Data de Nascimento *	
11. Nº documento de identificação *		12. Tipo documento de identificação *	
13. Data de Emissão do documento *		14. Órgão Expedidor do documento *	
15. Unidade Federativa Nascimento *		16. Município Local Nascimento *	
17. Estado Civil *	<input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a)	<input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a)	<input type="checkbox"/> Separado (a) <input type="checkbox"/> União Estável
18. Nome cônjuge			
19. Nome do Pai			
20. Nome da Mãe *			
Endereço para Contato			
21. Endereço Residencial *			
22. Complemento do endereço			
23. Número	24. Bairro	25. CEP *	
26. Unidade Federativa *	27. Município *		
28. Código DDD *	29. Telefone de contato *	30. Telefone celular *	
31. E-mail de contato *			
Dados da Formação em Nível Superior			
32. Área do último Curso Superior Concluído *			
33. Último curso de titulação *			
34. Nome da Instituição de Titulação *			
Informações Bancárias			
35. Banco	001 – BANCO DO BRASIL		
36. Agência Preferencial - Sem dígito verificador *			
ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA			
Denominação DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		Sigla DED/CAPES	
Endereço SBN Quadra 02 Bloco L Lote 6, 8º andar - CEP: 70040-020, Brasília – DF			



FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



Atribuições do Bolsista

A opção 1 ou 2 deverá ser assinalada de acordo com a função a ser exercida.

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;

1 – () **Tutor a Distância** Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;

2 – () **Tutor Presencial** Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

Declaração

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de TUTOR e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas nas atribuições do bolsista deste Termo de Compromisso.

Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos expressos na Lei 11.273/ 2006 e da Lei 11.502/2007, para o recebimento da bolsa e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa conforme disposto no artigo 1º inciso III da lei 11.273/2006 exceto os casos disciplinados pelas portarias conjuntas CAPES/CNPQ Número 01 de dezembro de 2007 e portaria Número 02 de 10 de abril de 2013 e:

() Que possuo formação de nível superior e tenho ___ ano(s) de experiência no magistério do ensino básico ou superior; **e/ou**

() Formação de nível superior e vínculo a programa de pós-graduação ; **e/ou**

() Formação de nível superior e Formação pós-graduada.

Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras prevista na Resolução FNDE/CD nº 26 de 06 de junho de 2009 com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº 8 de 30 de abril de 2010 e que o não cumprimento dos dispositivos legais acarretará na suspensão, por cinco anos, do bolsista para recebimento de bolsas no âmbito da CAPES.

_____, ____/____/____ Local

Data

Assinatura do Bolsista

Assinatura do Coordenador UAB da IPES


**ANEXO 3- FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**


Ficha de Cadastro / Termo de Compromisso do Bolsista (*) Campos Obrigatórios			
1. Data do cadastramento *			
2. Nome da Instituição ao qual esta vinculado (SIGLA + NOME) *			
3. Tipo do Curso ao qual esta vinculado *		<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Lato Sensu <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Sequencial <input type="checkbox"/> Tecnólogo <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado	
4. Nome do Curso ao qual esta vinculado *			
5. Função no Programa- Tipo de Bolsa *		PROFESSOR PESQUISADOR FORMADOR	
6. Número do CPF *			
7. Nome Completo *			
8. Profissão *			
9. Sexo *	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	10. Data de Nascimento *	
11. N° documento de identificação *		12. Tipo documento de identificação *	
13. Data de Emissão do documento *		14. Órgão Expedidor do documento *	
15. Unidade Federativa Nascimento *		16. Município Local Nascimento *	
17. Estado Civil *	<input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Separado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> União Estável		
18. Nome cônjuge			
19. Nome do Pai			
20. Nome da Mãe *			
Endereço para Contato			
21. Endereço Residencial *			
22. Complemento do endereço			
23. Número	24. Bairro	25. CEP *	
26. Unidade Federativa *		27. Município *	
28. Código DDD *	29. Telefone de contato *	30. Telefone celular *	
31. E-mail de contato *			
Dados da Formação em Nível Superior			
32. Área do último Curso Superior Concluído *			
33. Último curso de titulação *			
34. Nome da Instituição de Titulação *			
Informações Bancárias			
35. Banco		001 – BANCO DO BRASIL	
36. Agência Preferencial - Sem dígito verificador *			
ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA			
Denominação DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		Sigla DED/CAPES	
Endereço SBN Quadra 02 Bloco L Lote 6, 8º andar - CEP: 70040 -020, Brasília – DF		Representante Legal (nome, cargo) Celso José da Costa – Diretor de Educação a Distância - DED/CAPES/MEC	

**ANEXO 3- FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**



Atribuições do Bolsista

- Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- 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;
- 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.

Declaração

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de PROFESSOR PESQUISADOR e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas nas atribuições do bolsista deste Termo de Compromisso.

Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos expressos na Lei 11.273/ 2006 e da Lei 11.502/2007, para o recebimento da bolsa e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa conforme disposto no artigo 1º inciso III da lei 11.273/2006 exceto os casos disciplinados pela portaria conjunta CAPES/CNPQ Número 01 de dezembro de 2007 e:

A opção 1 ou 2 deverá ser assinalada de acordo com os requisitos preenchidos.

1 - () PROFESSOR PESQUISADOR I

Que tenho 3 anos ou mais de experiência no magistério superior.

OU

2 - () PROFESSOR PESQUISADOR II

() Que tenho ___ ano(s) de experiência no ensino _____ ; e/ou

() Vínculo a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado ; e/ou

() Formação pós-graduada de mestrado ou doutorado.

Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras prevista na Resolução FNDE/CD nº 26 de 06 de junho de 2009 com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº 8 de 30 de abril de 2010.

_____, ____/____/____. Local

Data

Assinatura do Bolsista