

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Organização do Trabalho Docente na Educação a Distância:
implicações da polidocência no contexto da Universidade
Aberta do Brasil (UAB)

Braian Garrito Veloso

São Carlos — SP
2018

BRAIAN GARRITO VELOSO

Organização do Trabalho Docente na Educação a Distância:
implicações da polidocência no contexto da Universidade
Aberta do Brasil (UAB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

São Carlos — SP
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado do(a) candidato(a) Braian Garrito Veloso, realizada em 21/02/2018:

Proe. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro
(UFSCar)

Prof. Dr. Daniel Mill
(UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nélio Matheus Nascimento
(UFSCar)

Prof. Dr. Marcelio Ferreira
(UnB)

Prof. Dr. José Antonio Marques Moreira
(UAb)

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Prof. Dr. Daniel Mill e Prof. Dr. José Antônio Marques Moreira e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Braian Garrito Veloso.

ProP. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro
Presidente da Comissão Examinadora
(UFSCar)

*Se estamos apenas de passagem neste mundo, que
minha estadia deixe alguns bons frutos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de antemão, ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Mill. Sem ele esta pesquisa jamais teria acontecido. Agradeço não só pelo apoio, mas principalmente pelas problematizações. Foram as perguntas – e não as respostas – que me motivaram a ir mais longe.

Agradeço ao meu pai, Paulo César Veloso, e à minha mãe, Ivani Garrito Veloso. Obrigado pelo apoio que tiveram para comigo enquanto pesquisador e, em especial, obrigado pelo amor que tiveram e têm para comigo enquanto filho.

Agradeço à minha companheira, Taiza Rabelo. Obrigado pela paciência que sempre teve para comigo. Sua presença mitigou as adversidades. Amenizou os momentos difíceis. Colocou luzes no fim do túnel.

Agradeço ao André e à sua esposa Alessandra pelo carinho e acolhimento em São Carlos. Agradeço também à Luciane, à Camila e ao Ortenio pelo apoio e amizade. Agradeço, ainda, a todos aqueles amigos que, de alguma forma, estiveram comigo durante essa jornada.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) por oferecem os subsídios necessários à realização desta pesquisa. Agradeço, inclusive, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos.

Agradeço a todos os professores e professoras que compartilharam seus conhecimentos durante as aulas, os seminários, a qualificação, a defesa e outros tantos momentos que contribuíram sobremaneira para meu crescimento enquanto pesquisador.

Agradeço a todos aqueles que responderam aos questionários virtuais e participaram das entrevistas. Esta pesquisa é sobre vocês, para vocês e de vocês. Se existem diversos problemas na Educação a Distância, eles nos motivam a lutar por melhorias. Portanto, lembrem-se que estamos juntos nessa empreitada!

E, como não poderia deixar de ser, agradeço a Deus. Respeito a pluralidade religiosa dos leitores e leitoras. No entanto, sinto-me no direito e, sobretudo, na obrigação de agradecer àquele que, sob minha concepção, esteve presente em todos os momentos de minha vida. Obrigado pela saúde e pela força para seguir meus objetivos. Sem seu apoio eu jamais chegaria tão longe, Deus.

RESUMO

VELOSO, Braian G. **Organização do trabalho docente na educação a distância**: implicações da polidocência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

A Educação a Distância (EaD) tem passado por mudanças significativas na contemporaneidade que dizem respeito, inclusive, à forma como se organiza o trabalho docente. Na EaD, não apenas um, mas vários profissionais devem atuar em consonância para garantir os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, nomeadamente na experiência brasileira, a modalidade tem se desenvolvido, nas instituições públicas, fomentada por políticas de caráter emergencial como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para além das complexidades inerentes à docência na EaD, soma-se, pois, aspectos que tangenciam a precarização do trabalho. Posto isso, esta pesquisa tem como objetivo precípua analisar as implicações decorrentes da forma como se organiza o trabalho docente na EaD à luz do conceito de polidocência. Com vistas a atender o objetivo colimado, nossa análise está alicerçada em cinco objetivos específicos, a saber: executar um estudo bibliométrico sobre a produção científica da área; caracterizar o Sistema Universidade Aberta do Brasil e a configuração da docência adotada em seus cursos, analisando as implicações na institucionalização da EaD; discriminar a divisão do trabalho docente e suas implicações à docência na EaD; averiguar as relações de trabalho entre os docentes na EaD; investigar os saberes e conhecimentos docentes utilizados na EaD e suas implicações nas relações de saber e poder no contexto da polidocência. No que concerne à metodologia, utilizamos a triangulação metodológica, tendo em vista que lançamos mão, concomitantemente, dos métodos qualitativo e quantitativo. Os procedimentos metodológicos, por sua vez, ocorreram da seguinte forma: análise bibliométrica utilizando a base de teses elaborada pelo Grupo Horizonte; análise documental a partir dos projetos pedagógicos de cursos oferecidos a distância no âmbito do Sistema UAB; aplicação de questionários virtuais aos docentes-autores/conteudistas, docentes-formadores/aplicadores e docentes-tutores virtuais e presenciais que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB; entrevistas semiestruturadas com estes mesmos docentes. Por meio da investigação, observamos que as pesquisas sobre a EaD e, em especial, sobre o trabalho docente na modalidade, ainda representam uma muito pequena parcela da produção científica relacionada à Educação no Brasil. Também verificamos que o Sistema UAB tem padronizado a configuração do trabalho docente na EaD. Nosso estudo desvela, ainda, que a docência na modalidade se apresenta dividida e fragmentada, de modo que a cada profissional cabe um conjunto específico de atividades e funções. Além disso, a EaD possui características atinentes à reestruturação produtiva, como a flexibilização e o teletrabalho que, dentre outros aspectos, incorrem em perversidades aos trabalhadores. Na pesquisa também identificamos que os saberes e conhecimentos docentes são demasiadamente intrincados. Assim, a base de conhecimento para o ensino de cada profissional se origina de fontes multifacetadas e inclui saberes e conhecimentos concernentes às tecnologias digitais. Nosso estudo também sugere que as relações de saber se relacionam com as de poder no contexto da polidocência.

Palavras-chave: Educação a Distância; Trabalho Docente; Polidocência; Sistema Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

VELOSO, Braian G. **Organization of teaching work in distance education:** implications of polidocência in the context of the Universidade Aberta do Brasil (UAB) system. 2018. 214 p. Dissertation (Master in Education) - Center for Education and Human Sciences, Federal University of São Carlos, São Carlos.

The Distance Education has undergone significant changes that concerns the way in which the teaching work is organized. In the modality, not just one, but multiple professionals should work in consonance to guarantee the teaching-learning processes. In addition, in the Brazilian experience, the Distance Education has been developed, in public institutions, by policies with an emergency character such as the Universidade Aberta do Brasil System (UAB). In addition to the inherent complexities of the teaching work in Distance Education, it is added, therefore, related aspects in the precariousness of work. Thus, this research has the main objective of analyze the consequences from the teaching work organization in the Distance Education in light of the concept of polidocência. In order to meet the main objective, our analysis is based on five specific objectives: to perform a bibliometric study on the scientific production of the area; to characterize the Universidade Aberta do Brasil system and the configuration of the teaching adopted in its courses, analyzing the implications in the institutionalization of the Distance Education; to discriminate the division of teaching work and its implications for teaching in the Distance Education; to investigate the labor relations between teachers in the Distance Education; to explore the teacher knowledge used in Distance Education and its implications in the relations of power and knowledge in the context of polidocência. About the methodology, we used methodological triangulation, considering that we simultaneously used qualitative and quantitative methods. The methodological procedures, in turn, occurred as follows: bibliometric analysis using the thesis basis elaborated by the Grupo Horizonte; documentary analysis from the pedagogical projects of courses offered under the UAB System; application of virtual questionnaires to teachers-authors, teachers-applicators and virtual and face-to-face tutors who work or have already worked in the UAB System; semi structured interviews with these same teachers. Through this research, we observed that the researches about Distance Education and especially about teaching work in the modality, still represent a very small part of the scientific production related to Education in Brazil. We also verified that the UAB System has standardized the configuration of teaching work in the Distance Education. Our study also reveals that teaching in the modality is divided and fragmented, so that each professional is responsible for a specific set of activities and functions. In addition, the Distance Education has characteristics related to productive restructuring, such as flexibilization and teleworking, which, among other aspects, promote perversities for the teachers. In the research we also identified that the constitution of teaching knowledge is complex. Thus, the knowledge base for the teaching of each professional comes from multifaceted sources and includes knowledge of digital technologies. Our study also suggests that the relations of knowing relate to those of power in the context of polidocência.

Keywords: Distance Education; Teaching Work; Polidocência; Universidade Aberta do Brasil System.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1.1 Tipos de cursos analisados..... | 26 |
| Figura 1.2. Quantidade de respostas incompletas e completas dos questionários virtuais. | 28 |
| Figura 1.3. Quantidade de participantes dos questionários virtuais que informaram possuir experiência enquanto docente de cursos oferecidos no âmbito do Sistema UAB..... | 28 |
| Figura 1.4. Quantidade de participantes dos questionários virtuais que completaram todas as respostas e indicaram concordar em participar de uma entrevista semiestruturada..... | 29 |
| Figura 2.1. Quantidade de teses que versam sobre a Educação a Distância dentre as pesquisas relacionadas à Educação e Tecnologias | 39 |
| Figura 2.2. Quantidade de teses que versam sobre a Educação a Distância dentre as pesquisas oriundas de programas de pós-graduação em Educação | 40 |
| Figura 2.3. Distribuição geográfica das teses que versam sobre a Educação a Distância | 41 |
| Figura 2.4. Quantidade de teses que versam sobre a Educação a Distância defendidas por ano desde 2001 | 42 |
| Figura 2.5. Nuvem de palavras com os principais termos presentes nas palavras-chave das teses que versam sobre a Educação a Distância..... | 43 |
| Figura 2.6. Distribuição geográfica das teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância submetidas à análise bibliométrica | 47 |
| Figura 2.7. Nuvem de palavras com os principais termos presentes nos títulos das teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância | 48 |
| Figura 2.8. Países em que foram publicadas as referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância..... | 50 |
| Figura 2.9. Autores com maior aparição nas referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância..... | 51 |
| Figura 2.10. Principais veículos de divulgação das referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância | 54 |
| Figura 2.11. Periódicos com maior aparição nas referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância..... | 55 |
| Figura 3.1. Relação de cursos nos quais se identificou a configuração da docência por meio da análise documental | 78 |
| Figura 5.1. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e docentes | 124 |
| Figura 5.2. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência <i>apenas</i> como docentes-tutores virtuais | 125 |

| | |
|--|-----|
| Figura 5.3. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência <i>apenas</i> como docentes-tutores presenciais | 126 |
| Figura 5.4. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência <i>apenas</i> como docentes-autores/conteudistas | 127 |
| Figura 5.5. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência <i>apenas</i> como docentes-formadores/aplicadores..... | 127 |
| Figura 5.6. Carga horária semanal dedicada exclusivamente às atividades na EaD | 128 |
| Figura 5.7. Porcentagem de docentes que exercem outras atividades remuneradas paralelamente à função na EaD..... | 129 |
| Figura 5.8. Docentes que informaram ter seu tempo de reprodução afetado pelas atividades na EaD | 132 |
| Figura 5.9. Aspectos referentes ao tempo de reprodução que são afetados pelo trabalho na EaD | 133 |
| Figura 5.10. Interdependência das atividades na EaD em relação às funções de outros profissionais | 138 |
| Figura 5.11. Percepção dos docentes em relação à autonomia no exercício de suas atividades na EaD | 143 |
| Figura 6.1. Tradução do modelo teórico referente ao Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo | 155 |
| Figura 6.2. Docentes que passaram por processo de formação específico para atuar na EaD. | 157 |
| Figura 6.3. Existência de outras fontes de saberes e conhecimentos além de possíveis cursos realizados para atuar na EaD..... | 158 |
| Figura 6.4. Importância da experiência profissional ao processo de formação para atuar na EaD | 161 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1.1 Nomenclatura utilizada no texto e perfil dos entrevistados | 31 |
| Quadro 2.1. Título das teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância submetidas à análise bibliométrica | 45 |
| Quadro 2.2. Instituição e estado de origem das teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância submetidas à análise bibliométrica | 47 |
| Quadro 3.1. Diferentes denominações atribuídas aos docentes da EaD | 75 |
| Quadro 3.2. Nomenclaturas das repartições referentes à EaD das universidades pesquisadas durante as análises documentais | 79 |
| Quadro 4.1. Outras atividades que competem ao docente-formador/aplicador | 98 |
| Quadro 4.2. Outras atividades que competem ao docente-tutor virtual..... | 100 |
| Quadro 4.3. Outras atividades que competem ao docente-tutor presencial | 103 |
| Quadro 4.4. Comparação entre as atividades exercidas pela maioria dos docentes-formadores/aplicadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais)..... | 106 |
| Quadro 5.1. Respostas referentes a outras possíveis formas como o trabalho na EaD afeta o tempo de reprodução | 134 |
| Quadro 5.2. Respostas referentes às formas como ocorrem a interdependência das atividades docentes na EaD | 139 |
| Quadro 5.3. Percepção dos docentes sobre possíveis vantagens e/ou desvantagens do trabalho em grupo no contexto da polidocência | 142 |
| Quadro 6.1. Respostas dos docentes sobre outras fontes de saberes e conhecimentos além de possíveis cursos realizados para atuar na EaD..... | 159 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1.1 Quantidade de instituições e cursos analisados | 25 |
| Tabela 2.1. Título das obras com maior aparição nas referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância | 53 |
| Tabela 4.1. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades que a maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-autor/conteudista | 94 |
| Tabela 4.2. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-autor/conteudista, houve acentuada discrepância nas respostas..... | 94 |
| Tabela 4.3. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades que a maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-formador/aplicador | 96 |
| Tabela 4.4. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-formador/aplicador, houve acentuada discrepância nas respostas..... | 96 |
| Tabela 4.5. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades em que maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-tutor virtual | 99 |
| Tabela 4.6. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades em que maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-tutor presencial..... | 101 |
| Tabela 4.7. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-tutor presencial, houve acentuada discrepância nas respostas..... | 101 |
| Tabela 4.8. Satisfação dos docentes em relação ao trabalho na EaD..... | 122 |
| Tabela 5.1. Qualidade do relacionamento entre os docentes e demais profissionais no contexto da polidocência | 141 |
| Tabela 6.1. Principais fontes dos saberes e conhecimentos necessários à atuação na EaD (1=Não usa; 5=Usa com Muita Frequência)..... | 162 |
| Tabela 6.2. Tipo de saberes e conhecimentos utilizados com maior frequência pelos docentes que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência)..... | 165 |
| Tabela 6.3. Utilização de saberes e conhecimentos dos docentes-autores/conteudistas que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência) | 166 |
| Tabela 6.4. Utilização de saberes e conhecimentos dos docentes-formadores/aplicadores que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência) | 168 |
| Tabela 6.5. Utilização de saberes e conhecimentos dos docentes-tutores virtuais que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência) | 169 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 6.6. Utilização de saberes e conhecimentos dos docentes-tutores presenciais que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência) | 171 |
| Tabela 6.7. Titulação dos profissionais e experiência docente na EaD..... | 174 |
| Tabela 6.8. Principais motivações para atuar na EaD | 175 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD/FNDE – Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- EaD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GP – Gestão Participativa
- IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
- ISI – *Institute for Scientific Information*
- JCR – *Journal Citation Report*
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge*
- TV – Televisão
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UEM – Universidade Estadual de Maringá
- UFG – Universidade Federal de Goiás
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Capítulo 1: Organização do Trabalho Docente na Educação a Distância: uma introdução à pesquisa | 16 |
| 1.1 Justificativas e perspectivas de análise | 16 |
| 1.2 Sobre o pesquisador e a importância da temática | 18 |
| 1.3 Questão de pesquisa | 20 |
| 1.4 Objetivos | 20 |
| 1.5 Metodologia e procedimentos metodológicos | 20 |
| 1.5.1 Levantamento e estudo bibliográfico..... | 21 |
| 1.5.2 Análise bibliométrica..... | 22 |
| 1.5.3 Análise documental..... | 24 |
| 1.5.4 Aplicação de questionários | 26 |
| 1.5.5 Realização de entrevistas..... | 29 |
| 1.5.6 Análise dos dados | 32 |
| 1.5.7 Redação para o texto da dissertação | 32 |
| 1.6 Estrutura do texto | 32 |
| | |
| Capítulo 2: Produções Científicas sobre a Educação a Distância e o Trabalho Docente nessa Modalidade: um estudo bibliométrico | 35 |
| 2.1 Introdução | 35 |
| 2.2 Aspectos teóricos sobre a bibliometria | 36 |
| 2.3 A pesquisa sobre a Educação a Distância..... | 39 |
| 2.4 A pesquisa sobre o trabalho docente na Educação a Distância..... | 44 |
| 2.4.1 Análise das pesquisas sobre o trabalho docente na Educação a Distância..... | 46 |
| 2.4.2 Análise das referências utilizadas nas pesquisas sobre o trabalho docente na Educação a Distância | 49 |
| 2.5 Considerações sobre as Produções Científicas sobre a Educação a Distância e o Trabalho Docente nessa Modalidade: uma síntese..... | 56 |
| | |
| Capítulo 3: A Educação a Distância no Brasil: dimensões e projeções | 59 |
| 3.1 Introdução | 59 |
| 3.2 Sobre a sociedade contemporânea: mudanças e novos paradigmas | 60 |
| 3.3 Educação a Distância: conceitos e definições..... | 65 |
| 3.4 Sistema Universidade Aberta do Brasil | 68 |
| 3.4.1 Configuração da docência no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil..... | 71 |
| 3.4.2 Institucionalização da Educação a Distância nas instituições públicas | 77 |
| 3.5 Considerações sobre a Educação a Distância no Brasil: uma síntese..... | 83 |
| | |
| Capítulo 4: Divisão do Trabalho Docente na Educação a Distância: sobre a polidocência | 86 |
| 4.1 Introdução | 86 |
| 4.2 Sobre o conceito de polidocência | 87 |
| 4.3 Divisão técnica na Educação a Distância: quem faz o quê? | 92 |
| 4.3.1 Docente-autor/conteudista e docente-formador/aplicador | 93 |
| 4.3.2 Docente-tutor virtual e docente-tutor presencial | 99 |
| 4.3.3 Docente-tutores (virtuais e presenciais) como profissionais docentes | 103 |

| | |
|---|-----|
| 4.4 Sobre a divisão do trabalho e suas implicações aos docentes..... | 108 |
| 4.5 Considerações sobre a Divisão do Trabalho Docente na Educação a Distância: uma síntese..... | 113 |
| Capítulo 5: Relações de Trabalho Docente na Educação a Distância | 115 |
| 5.1 Introdução | 115 |
| 5.2 Sobre o trabalho na contemporaneidade: benefícios e perversidades | 116 |
| 5.3 Sobre o trabalho docente na Educação a Distância | 121 |
| 5.3.1 Flexibilização ou precarização? | 124 |
| 5.3.2 Teletrabalho ou sobretrabalho? | 130 |
| 5.4 Sobre relações de hierarquia na Educação a Distância..... | 137 |
| 5.5 Considerações sobre as Relações de Trabalho Docente na Educação a Distância: uma síntese..... | 145 |
| Capítulo 6: Saberes e Conhecimentos Docentes na Educação a Distância | 148 |
| 6.1 Introdução | 148 |
| 6.2 Sobre os saberes e conhecimentos no contexto da polidocência..... | 149 |
| 6.2.1 Aspectos teóricos sobre a base de conhecimento para o ensino | 151 |
| 6.2.2 Aspectos teóricos sobre o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo | 154 |
| 6.3 Construção da base de conhecimento para o ensino na Educação a Distância | 156 |
| 6.4 Base de conhecimento para o ensino na Educação a Distância | 164 |
| 6.5 Relações de saber e poder no contexto da polidocência | 173 |
| 6.6 Considerações sobre os Saberes e Conhecimentos Docentes na Educação a Distância: uma síntese | 179 |
| Considerações finais: percepções sobre a pesquisa e projeções para outros estudos | 182 |
| Referências | 190 |
| Anexo A. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos | 199 |
| Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 202 |
| Apêndice B. Palavras-chave utilizadas na base de teses do Grupo Horizonte | 204 |
| Apêndice C. Questionário virtual | 206 |
| Apêndice D. Roteiro de entrevistas | 214 |

Capítulo 1

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma introdução à pesquisa

1.1 Justificativas e perspectivas de análise

Esta pesquisa concerne às atuais preocupações referentes às ressignificações pelas quais a educação tem passado na sociedade contemporânea. Mais especificamente, nossa investigação enfoca a Educação a Distância (EaD), considerando-a como modalidade que tem crescido exponencialmente nas últimas décadas e que se mostra envolta em variadas problemáticas que merecem atenção por parte da comunidade científica.

A EaD tem crescido vertiginosamente nos últimos anos. Parte desse fenômeno se deve, em especial, aos céleres avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Destarte, várias experiências de EaD têm surgido com propostas multifacetadas e, sobretudo, complexas. No Brasil, políticas públicas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) eclodem como propulsoras da expansão dessa modalidade nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Concomitantemente a esse crescimento, surgem também problemáticas que, embora acompanhadas pelo aumento da produção científica na área, ainda trazem incógnitas que merecem atenção por parte dos pesquisadores.

Nesse contexto, embora não seja uma modalidade típica dos tempos modernos, a EaD tem passado por significativas reestruturações graças aos já mencionados avanços das TDIC. Atualmente, os processos de ensino-aprendizagem realizados a distância são permeados por tecnologias digitais, facilitando a comunicação entre docentes e discentes. Porém, ao passo que as inovações tecnológicas potencializam as experiências de EaD mais atuais, elas também modificam os paradigmas educacionais. Essas mudanças não incidem apenas sobre os aprendizes, como também indicam transformações no perfil do educador, que se apresenta mais como um orientador e menos como um detentor do conhecimento (MILL, 2013).

Para além das mutações presentes no perfil do professor, a EaD traz outras complexidades que dizem respeito à organização do trabalho docente. Nessa modalidade,

primordialmente na sociedade contemporânea, não apenas um, mas vários profissionais são responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem. Se, na educação presencial, por praxe, cabe a um único professor diversas funções, na EaD essas atividades dizem respeito a múltiplos profissionais. O trabalho docente é, portanto, dividido e fragmentado, cabendo a um coletivo de trabalhadores uma gama de funções que juntas integram o processo de ensino-aprendizagem. Na tentativa de desvelar esse conjunto articulado de profissionais que atuam na EaD, algumas perspectivas de análise se mostram presentes na literatura da área, como o *professor coletivo* (BELLONI, 2003) e a *polidocência* (MILL, 2014).

Independentemente das diferentes acepções acerca do trabalho docente na EaD, as abordagens parecem convergir a uma mesma percepção: a docência na EaD é dividida e fragmentada e, por conseguinte, demasiadamente complexa. Ora, se cabe a um conjunto articulado de profissionais as atividades de ensino-aprendizagem a distância, decorrem daí aspectos que incidem sobre o trabalho docente.

É por isso que, dentre as temáticas que têm permeado as investigações sobre a EaD nos últimos anos, o impacto das atividades nessa modalidade sobre o trabalho docente é uma das que mais têm merecido atenção (MILL; SANTIAGO; NEVES, 2008). Ademais, uma vez que a expansão da EaD está diretamente relacionada a políticas de caráter emergencial e de continuidade insegura, como a já mencionada UAB, gera-se uma precariedade no trabalho docente, pois se economiza justamente na remuneração e na organização deste trabalho (BELLONI, 2013). Isso quer dizer que, além das complexidades típicas da modalidade, a docência na EaD, na experiência brasileira, passa por um intenso processo de precarização. Portanto, estudos que versam sobre o trabalho docente nessa modalidade se configuram como importantes na medida em que buscam, dentre outras coisas, compreender as complexidades e as precariedades das atividades dos trabalhadores.

Esta pesquisa, pois, tem como objetivo precípua analisar o atual cenário no qual a EaD se insere. Nomeadamente, procuramos investigar as experiências que têm sido desenvolvidas no bojo do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob o prisma da organização do trabalho docente. Considerando-se o vertiginoso crescimento pelo qual essa modalidade tem passado, torna-se relevante observar os aspectos que tangenciam a docência exercida na EaD, pois a qualidade desta implica, necessariamente, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, acreditamos que estudos como este

contribuem para a expansão de ofertas de EaD com qualidade, tanto para os alunos, quanto para os docentes.

Salientamos ainda que este estudo está sendo desenvolvido no âmbito do *Grupo Horizonte* (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Trata-se de uma investigação que concerne aos esforços de desvelar as problemáticas presentes no contexto da EaD. Assim, estabelece-se em consonância com as perspectivas de análise dos pesquisadores do Grupo Horizonte e se constitui como um dos esforços em compreender a EaD, sobretudo na experiência brasileira.

1.2 Sobre o pesquisador¹ e a importância da temática

O interesse pela temática desta investigação surgiu, primeiramente, por meio da minha experiência profissional no âmbito da EaD. Esse primeiro contato com a modalidade deu-se a partir da atuação em um Polo de Apoio Presencial, como estagiário. À época, eu realizava atividades concernentes à graduação em Comunicação Social. Nesse período, foram estabelecidas relações com pessoas amplamente engajadas com a EaD. Essa experiência fomentou o interesse pela área, sobretudo no que tange à importância da modalidade na perspectiva de interiorização da oferta de cursos, permitindo o acesso ao ensino superior a uma parcela da população que, por motivos diversos, encontra-se excluída do ensino de qualidade ofertado pelas universidades públicas brasileiras.

Durante as atividades de estágio, destaca-se a aproximação com a coordenadora do polo. Havia, antes da entrada de um novo estagiário, o anseio por otimizar diversas das funções que compunham a rotina administrativa, com vistas a ampliar a qualidade do atendimento aos alunos e o alcance dos cursos que eram oferecidos à comunidade. Com a minha chegada às atividades de estágio, iniciamos um intenso processo de otimização dos mais variados processos referentes à secretaria e à coordenação. Durante esse período, houve um demasiado crescimento profissional, na medida em que a coordenadora estimulava e também oferecia, paulatinamente, a autonomia para que eu desenvolvesse novos projetos. Isso acabou originando experiências muito interessantes, como a criação

¹ O texto deste tópico foi elaborado em primeira pessoa por se tratar da trajetória pessoal do mestrando (pesquisador).

de um blog dedicado exclusivamente ao polo, a elaboração de páginas em redes sociais, a utilização de recursos tecnológicos diversos para melhoria dos serviços de secretaria, a criação de uma plataforma Moodle para o oferecimento de cursos de extensão disponibilizados pelos tutores presenciais etc.

Juntamente com o desenvolvimento de diversas atividades no polo, surgiu a oportunidade de ingressar em outro curso de graduação. Embora cursasse Comunicação Social, desejava-me graduar em Música. Porém, por questões financeiras e pela inexistência, em minha cidade, de cursos na área, optei por outra graduação. Durante a experiência como estagiário, foi oferecida a primeira turma de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no polo em que atuei. Com isso, decidi pleitear uma vaga e fui aprovado no processo seletivo, tornando-me, além de profissional engajado com a modalidade, aluno da EaD.

Foi durante a graduação em Educação Musical que surgiu outra oportunidade, dessa vez diretamente relacionada à pesquisa. Participando do processo seletivo realizado pela UFSCar, fui aprovado e passei a desenvolver atividades de Iniciação Científica. No primeiro momento, minhas investigações abrangiam educação e tecnologias, entretanto, após a renovação da bolsa, minhas pesquisas direcionaram-se especificamente à docência na EaD. Foi esse, portanto, um período ímpar na minha trajetória, visto que instituiu uma amálgama de tudo aquilo que havia sido vivenciado anteriormente, isto é, a atuação enquanto estagiário em um Polo de Apoio Presencial, a experiência como aluno do curso de Educação Musical, e as pesquisas sobre EaD desenvolvidas durante a Iniciação Científica.

Com essa trajetória relacionada à EaD, decidi participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, com pesquisa diretamente relacionada à docência virtual. Salienta-se que o interesse, não apenas pelo Programa, como também pela universidade, deu-se, essencialmente, pela experiência como aluno do curso de Educação Musical. A graduação oferecida pela UFSCar proporcionou-me uma visão privilegiada sobre a docência na EaD.

Esses foram, pois, os principais caminhos percorridos por mim, que, de diferentes maneiras, influenciaram as perspectivas de análise que permeiam esta investigação. Noutras palavras, tratam-se de experiências que despertaram o profundo interesse na busca pela compreensão da EaD. E é exatamente por acreditar que essa modalidade pode

ser profícua à sociedade, primordialmente no Brasil, que esta pesquisa se institui, dentre outras coisas, como uma das várias tentativas de contribuir para a expansão da EaD com qualidade.

1.3 Questão de pesquisa

Estabelecidos os porquês da investigação, situamos nossa perspectiva de análise para, a partir dela, propormos a seguinte questão norteadora para esta pesquisa: *Que implicações, nas atividades dos educadores no contexto da Universidade Aberta do Brasil, decorrem da forma como se organiza o trabalho (poli)docente na Educação a Distância?*

1.4 Objetivos

Em consonância com a questão norteadora, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar possíveis implicações promovidas pela organização do trabalho (poli)docente, no contexto da Universidade Aberta do Brasil, sobre as atividades dos educadores que atuam na EaD. Posto isso, estabelecemos cinco objetivos específicos, sendo eles:

- Executar um estudo bibliométrico sobre a produção científica da área;
- Caracterizar o Sistema Universidade Aberta do Brasil e a configuração da docência adotada em seus cursos, analisando as implicações na institucionalização da EaD;
- Discriminar a divisão do trabalho docente e suas implicações à docência na EaD;
- Averiguar as relações de trabalho dos docentes na EaD; e
- Investigar os saberes e conhecimentos docentes utilizados na EaD e suas implicações nas relações de saber e poder no contexto da polidocência.

1.5 Metodologia e procedimentos metodológicos

Nesta investigação optamos por utilizar, concomitantemente, os métodos quantitativo e qualitativo durante nossas análises, pois ambos podem combinar-se de diferentes formas numa mesma investigação (DUARTE, 2009). Noutras palavras, existem, realmente, questões de pesquisas que demandam a utilização de ambas as abordagens

(FLICK, 2009 *apud* ARAÚJO; NOGUEIRA, 2016). A essa combinação de múltiplos métodos para estudar um determinado problema de pesquisa denomina-se triangulação metodológica (DUARTE, 2009). Nessa perspectiva, Silva (1998, p. 18) afirma que:

A relação desejada entre o quantitativo e o qualitativo pode ser considerada complementar. Ou seja, enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável.

A partir das considerações da autora, compreendemos que a convergência entre os métodos qualitativo e quantitativo pode ser profícua na medida em que permite uma abordagem multifacetada do fenômeno a ser investigado. Para Duarte (2009), esses diferentes métodos podem ser utilizados lado a lado ou simultaneamente. Optamos, pois, pela triangulação metodológica por considerar a complexidade de nosso objeto de estudo, buscando assim compreender os meandros existentes na organização do trabalho docente.

Por um lado, preocupamo-nos em obter dados fidedignos e quantificáveis, considerando a grande envergadura do objeto de análise (Sistema UAB). Por outro, não desconsideramos a complexidade do fenômeno da pesquisa e a necessidade de inquirir qualitativamente as experiências dos sujeitos entrevistados e seus elementos subjacentes. Portanto, a triangulação metodológica fez-se necessária na tentativa de atingir o objetivo proposto satisfatoriamente, por meio de dados quantitativos e qualitativos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa compreendeu várias etapas. Em suma, a investigação desdobrou-se em sete momentos distintos², a saber: levantamento e estudo bibliográfico, análise bibliométrica, análise documental, aplicação de questionários, realização de entrevistas, análise dos dados e elaboração do texto para a dissertação. Detalhadamente, os procedimentos deram-se da seguinte maneira:

1.5.1 Levantamento e estudo bibliográfico

No primeiro momento, fizemos um levantamento de materiais bibliográficos concernentes à nossa investigação, quais sejam, livros, artigos científicos, teses e

² Embora seguindo uma determinada lógica, as etapas não necessariamente foram realizadas em ordem cronológica. Ademais, alguns procedimentos foram realizados concomitantemente a outros ou perpassaram por toda a investigação, como as entrevistas, as análises documentais e o estudo e levantamento bibliográfico.

dissertações. Durante essa etapa, buscamos reunir um conjunto de materiais que fundamentassem as nossas proposições e perspectivas de análise sob os seguintes eixos principais: *Educação a Distância; Divisão do Trabalho; Relações de Trabalho; Saberes e Conhecimentos Docentes*³. No que toca às pesquisas realizadas em meios virtuais, utilizamos, preponderantemente, as seguintes bases de dados: SciELO e Google Acadêmico.

Conforme Luna (1989), uma vez elaborada, a teoria passa a servir, além de um referencial explicativo aos resultados que vão sendo observados, ao propósito de indicar lacunas em nosso conhecimento da realidade. Dessa maneira, por meio das leituras e da revisão bibliográfica, identificamos lacunas ainda presentes nos estudos que versam sobre a Educação a Distância. Embora se tenha aumentado a produção científica na área, sobretudo na última década, parece-nos que muito ainda tem de ser investigado. Exatamente por isso que não nos cingimos à leitura de materiais circunscritos pela EaD, abarcando estudos mais abrangentes, quer sobre a educação, quer sobre as relações de trabalho na contemporaneidade.

1.5.2 Análise bibliométrica

Antes de partirmos à apreciação dos dados coletados em nossa investigação, procuramos mapear a produção científica sobre a Educação a Distância e sobre o trabalho docente realizado nessa modalidade. Lançamos mão da bibliometria, a fim de analisar quantitativamente aquilo que tem sido produzido a respeito da temática desta pesquisa. Buscamos constituir, dentre outras coisas, um alicerce para o desenvolvimento de nosso estudo e um aporte para a realização de outras investigações.

Nesse sentido, nossa análise bibliométrica foi feita a partir de uma base de teses elaborada pelo Grupo Horizonte da Universidade Federal de São Carlos. Foram coletados os metadados de pesquisas resultantes de programas de doutorado em Educação brasileiros com notas 5, 6 e 7 na avaliação CAPES. Optou-se pelos programas mais bem avaliados como critério para selecionar pesquisas com maior impacto científico.

³ Estas foram, inclusive, as principais palavras-chave utilizadas em nossas buscas, sobretudo em plataformas virtuais. Evidentemente, foram feitas diferentes combinações entre as palavras a fim de obter um maior número de resultados.

Consideramos as limitações da bibliometria e da análise meramente quantitativa. Contudo, tendo em vista a profusão de teses desenvolvidas nos programas com as melhores avaliações e a exequibilidade da coleta de dados, optou-se por tais procedimentos metodológicos na constituição da base de teses do Grupo Horizonte.

Além disso, selecionou-se as teses defendidas a partir de 1996, constituindo-se num recorte da produção científica dos últimos 20 anos. Não foram coletadas informações de pesquisas de anos anteriores, pois se acredita que o desenvolvimento das tecnologias digitais e da EaD permeada por estas têm se dado sobretudo na última década. Aliás, as principais fontes de coleta de dados foram os repositórios virtuais das instituições, de modo que muitas das pesquisas realizadas em anos anteriores não foram digitalizadas e não se encontram disponíveis na Internet.

No total, a base de teses do Grupo Horizonte possui, atualmente, 6.393 pesquisas de doutorado de programas de pós-graduação em Educação de todas as regiões do Brasil. São estudos de variadas temáticas, oriundos de instituições privadas e públicas do País. Somente após a constituição da base com dados gerais é que foram utilizadas palavras-chave específicas com vistas a selecionar pesquisas que versam sobre a temática *Educação e Tecnologias*. Para tanto, utilizou-se palavras-chave presentes no *Thesaurus* Brasileiro da Educação⁴. Considerando-se a grande quantidade de termos, o quadro com as palavras-chave se encontra no Apêndice B desta pesquisa.

Posteriormente à constituição de uma base de teses com 553 pesquisas sobre Educação e Tecnologias disponível a pesquisadores do Grupo Horizonte, partimos para um processo de filtragem no que concerne aos interesses desta investigação. Dessa maneira, utilizamos as palavras-chave: *Educação a Distância; Ensino a Distância; a Distância; Ensino Superior a Distância; EaD; Educação Online; Ensino Online; Docência Online; Online; Aprendizagem a Distância; E-learning; e Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Optamos por estes termos, pois, de forma geral, compreendem seus desdobramentos. A filtragem resultou em um número de 198 teses que versam sobre a EaD.

Após filtrarmos nossa base de teses por meio da utilização de palavras-chave atinentes à Educação a Distância, seguimos a uma análise diretamente voltada à produção científica sobre o trabalho docente nessa modalidade. Para tanto, pesquisamos os

⁴ O *Thesaurus* Brasileiro da Educação se encontra disponível no seguinte endereço: <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1>.

seguintes termos: *Trabalho Docente; Prática Docente; Docência Online; Docência Virtual*. Das teses que possuíam a palavra-chave *docente*, não foram consideradas aquelas que tinham a formação de professores como escopo da pesquisa, visto que nossa análise buscou identificar as investigações sobre o trabalho docente, isto é, sob uma perspectiva da docência como categoria profissional, e não como atividade didática cotidiana (MILL, 2017). Destaca-se, ainda, que as palavras-chave relacionadas à docência virtual/online foram priorizadas, a fim de identificar pesquisas enfocadas nos docentes que atuam permeados pelas tecnologias digitais. Trata-se, portanto, de teses que versam sobre o trabalho docente na EaD, considerando-se os prazos e as necessidades desta pesquisa⁵.

Após a seleção de teses que versam sobre a docência na EaD, partimos a uma coleta de dados nas referências bibliográficas. Foram coletadas as seguintes informações: autor e coautor da referência, título da referência, tipo de publicação, nacionalidade e ano de publicação. Nesse processo, os dados foram submetidos a uma apreciação qualitativa, a fim de identificar informações pormenorizadas, como existência da obra no currículo Lattes de autores brasileiros, consonância das informações disponibilizadas nas referências bibliográficas em relação àquelas presentes na Internet, nacionalidade da obra – independentemente de sua tradução em outros idiomas –, dentre outros aspectos. No total, foram coletadas informações de 1.138 referências utilizadas nas pesquisas que versam sobre o trabalho docente na EaD. Destas, 23 foram desconsideradas, posto que não foram encontradas informações disponíveis Internet. Portanto, utilizamos, em nossas análises bibliométricas, 1.115 referências presentes nas teses que abordam o trabalho docente na EaD.

1.5.3 Análise documental

Com vistas a atender o segundo objetivo específico, referente à caracterização da configuração da docência nos cursos a distância desenvolvidos no âmbito do Sistema UAB, realizamos uma série de análises documentais. A princípio, enfocamos nossa investigação

⁵ Possivelmente, outras palavras-chave mais abrangentes também resultarão em teses que tangenciam o trabalho docente na EaD. Além disso, vale considerar que não foi feita uma análise qualitativa dos resumos das pesquisas para identificar os objetivos de cada uma delas. A intenção da análise bibliométrica foi observar, mesmo que de maneira geral, como tem se configurado a produção científica sobre o trabalho docente na EaD, na tentativa de oferecer subsídios a esta dissertação e um aporte a estudos futuros.

nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela modalidade de EaD de 41 instituições públicas. Para tanto, foram pesquisadas as páginas virtuais referentes à EaD, por meio da junção entre o nome/sigla da instituição e palavras-chave como: EaD; Educação a Distância; UAB; Universidade Aberta do Brasil.

Rigorosamente, em todas as instituições analisadas encontramos as páginas virtuais relacionadas aos cursos oferecidos a distância. Porém, em alguns casos, esses *sites* não eram exclusivos aos cursos desenvolvidos no âmbito do Sistema UAB ou mesmo àqueles oferecidos pela modalidade de EaD, compreendendo também áreas de tecnologia e outros setores das universidades⁶.

Uma vez que as páginas virtuais foram encontradas, nossas análises enfocaram, em um primeiro plano, os projetos pedagógicos dos cursos, visando identificar a configuração da docência. Nesses documentos, buscamos observar quais eram os profissionais docentes que compunham o coletivo de trabalhadores, assim como suas respectivas funções e atividades de acordo com as informações fornecidas. No entanto, durante a coleta, constatamos que vários cursos não possuíam seus respectivos projetos pedagógicos, de maneira que, nesses casos, buscamos outras fontes dentro das próprias páginas virtuais, como processos seletivos, editais, notícias etc. Ainda assim, em vários cursos foi impossível identificar a configuração da docência, porquanto as informações disponibilizadas eram imprecisas ou inexistentes.

A fim de elucidar os dados obtidos durante as análises documentais, procuramos quantificá-los. A Tabela 1.1 apresenta o total de instituições e cursos analisados e a Figura 1.1 discrimina os cursos entre bacharelados, licenciaturas, especializações e aperfeiçoamentos.

Tabela 1.1 Quantidade de instituições e cursos analisados

| | |
|-------------------------|-----|
| Instituições Analisadas | 41 |
| Cursos Analisados | 406 |

Fonte: Autoria própria.

⁶ Houve casos também nos quais não foram encontradas as páginas virtuais propriamente ditas, mas sim pequenos espaços no *site* da instituição que eram dedicados à EaD.

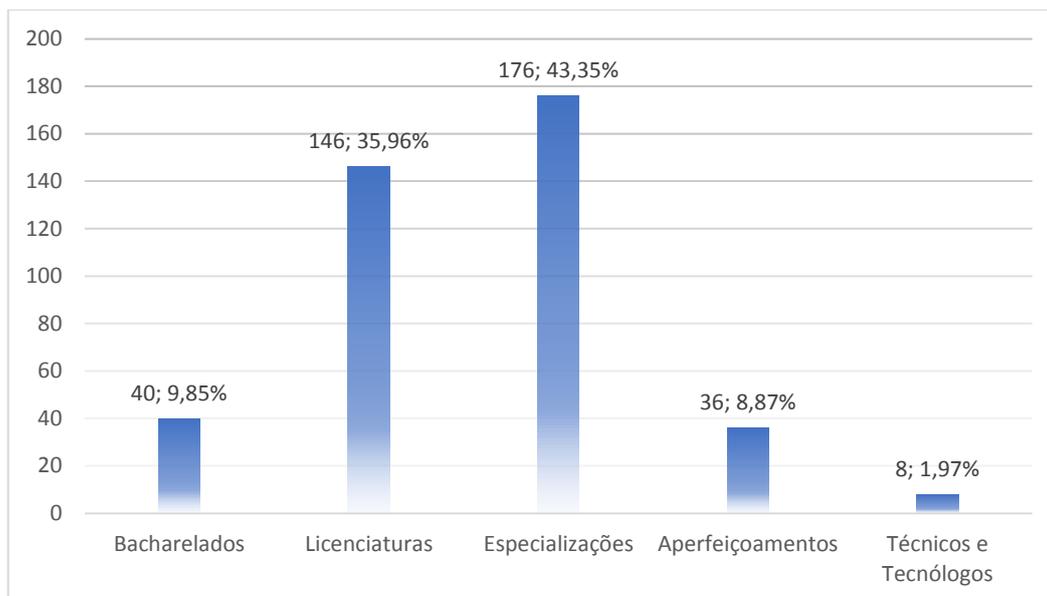


Figura 1.1 Tipos de cursos analisados. Fonte: Autoria própria.

A partir dos dados, torna-se necessário salientar que analisamos somente os cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* e aperfeiçoamento. Os cursos em nível de extensão não foram abordados em razão de sua curta duração, tendo em vista que os técnicos, as graduações e as pós-graduações analisadas nos dão uma dimensão maior do trabalho docente na EaD.

É preciso mencionar ainda que, durante toda a coleta dos dados, o Sistema SisUAB⁷ esteve em manutenção. Assim sendo, as coletas foram feitas por meio de buscas na internet e por meio dos dados obtidos diretamente nas páginas virtuais das instituições, visto que não tivemos acesso a uma relação disponibilizada pela Capes⁸.

1.5.4 Aplicação de questionários

Posteriormente às análises documentais, iniciamos a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Para Mill, Santiago e Neves (2008), é importante que a busca por possíveis respostas às problemáticas que permeiam a EaD comece por dados empíricos, de experiências em andamento ou já concluídas. Os autores consideram ser necessário avaliar

⁷ O SisUAB disponibiliza informações referentes à UAB. Nele, é possível encontrar dados como instituições integradas, cursos oferecidos etc., facilitando a coleta de dados quantificáveis no que se refere à atual dimensão do Sistema UAB.

⁸ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é a atual mantenedora do Sistema UAB e a responsável por disponibilizar informações como a relação de cursos e de universidades que integram esse Sistema.

as inúmeras e diferentes experiências nessa modalidade, a fim de melhor analisar as implicações sobre o trabalho docente (MILL; SANTIAGO; NEVES, 2008). Assim, acreditamos que o questionário é um instrumento propício à obtenção de dados mais expressivos sobre as diferentes experiências de EaD, em especial se considerarmos, na contemporaneidade, as possibilidades dos questionários elaborados e aplicados por meio das tecnologias digitais.

Considerando essas potencialidades, elaboramos um questionário por meio do *software Limesurvey*. Trata-se de uma ferramenta digital de código aberto (LIMESURVEY, 2017, *online*) que possibilita a elaboração e o envio de questionários diretamente pelo sistema, a partir da criação de uma base com e-mails aos quais foram enviados os convites à pesquisa. Desse modo, para construirmos essa base de dados no *Limesurvey*, utilizamos contatos de profissionais relacionados à EaD e ao Sistema UAB. Esses contatos foram obtidos em fontes diversas, tais como: listas do Grupo Horizonte, participantes em eventos científicos da área, cursos e listas sobre EaD das quais participamos etc. No total, a base contou com aproximadamente 51 mil usuários cadastrados. Porém, nos registros existiam informações repetidas, contatos de pessoas que não atuam ou atuaram como docentes na EaD, dentre outros. Assim, realizamos algumas limpezas e filtrações, de maneira que nossa lista final contou com exatamente 25.408 endereços de e-mail de profissionais que possivelmente atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB em uma ou mais das seguintes funções: docente-autor/conteudista, docente-formador/aplicador, docente-tutor virtual e docente-tutor presencial.

Com o questionário e a base de e-mails elaborados, submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, a qual foi aprovada pelo Parecer Nº 1.930.017 que se encontra no Anexo A. Em seguida, iniciamos um processo de pré-testes do questionário, aplicando-o a alguns membros do Grupo Horizonte, com a finalidade de identificar possíveis problemas e melhorias a serem realizadas. Feitas as devidas correções, a versão final das perguntas foi enviada, em forma de convite à pesquisa, a todos os endereços de e-mail cadastrados no *Limesurvey*. Os envios foram realizados pelo próprio *software*, não sendo utilizados serviços de e-mail externos. A Figura 1.2 ilustra a quantidade de respostas obtidas e a Figura 1.3 indica o número de participantes que informaram possuir experiência como docente no âmbito do Sistema UAB.

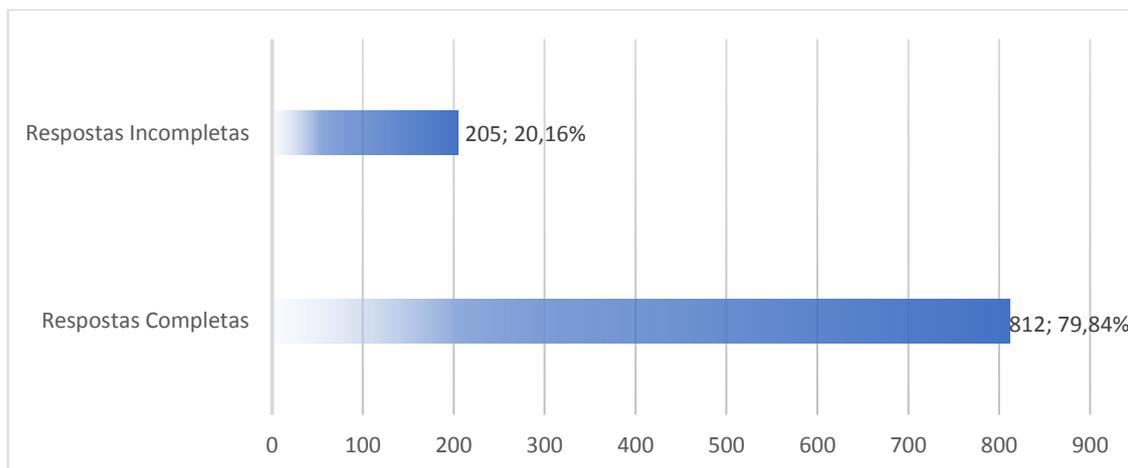


Figura 1.2. Quantidade de respostas incompletas e completas dos questionários virtuais. Fonte: Autoria própria.

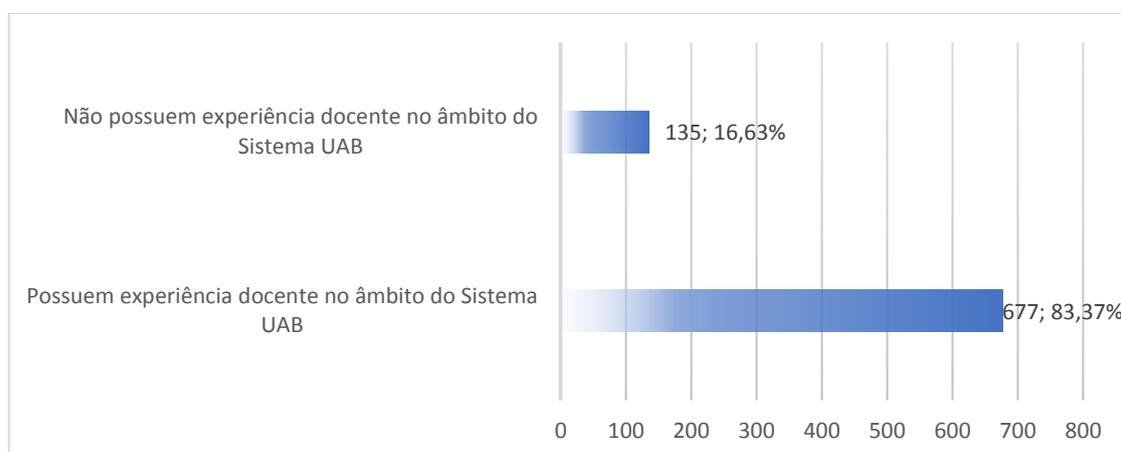


Figura 1.3. Quantidade de participantes dos questionários virtuais que informaram possuir experiência enquanto docente de cursos oferecidos no âmbito do Sistema UAB. Fonte: Autoria própria.

As 205 respostas incompletas referem-se aos participantes que iniciaram o questionário, mas não o terminaram. Das 812 respostas completas, foram utilizadas 677 para as análises desta pesquisa. Isso se deve ao fato de que, no início do questionário, havia uma pergunta de filtragem, referente à experiência enquanto docente no Sistema UAB. Aqueles participantes que indicavam *não* possuir essa experiência, não tinham acesso às demais perguntas. Ou seja, dos 812 usuários que completaram⁹ o questionário, apenas 677 indicaram possuir experiência como docente no âmbito do Sistema UAB e, por conseguinte, tiveram acesso ao restante das questões.

⁹ Quando os participantes informavam *não* possuir experiência como docente no âmbito do Sistema UAB, automaticamente o questionário era encerrado e o *Limesurvey* computava a resposta como completa.

No que diz respeito à construção do questionário, foram elaboradas perguntas abertas e fechadas (algumas em escala de Likert) com vistas a oferecer dados referentes às nossas perspectivas de análise, isto é: divisão do trabalho, relações de trabalho e constituição dos saberes e conhecimentos docentes. Além disso, na última seção de perguntas, os participantes foram convidados à realização de possíveis entrevistas semiestruturadas. Aqueles que concordaram em participar informaram alguns dados pessoais para que, se necessário, participassem da etapa seguinte da investigação.

1.5.5 Realização de entrevistas

Por meio de convites realizados ao fim dos questionários virtuais, construímos uma nova base de dados com contatos disponíveis à realização de entrevistas semiestruturadas. Um número considerável de participantes disse concordar em participar de uma segunda etapa da coleta de dados. Isso nos proporcionou uma variedade de perfis docentes, tornando necessária uma filtragem para selecionar contatos com experiências que poderiam ser proveitosas à nossa pesquisa. A Figura 1.4 elucida a quantidade de participantes dos questionários virtuais que se disponibilizaram a contribuir na etapa de entrevistas da investigação.

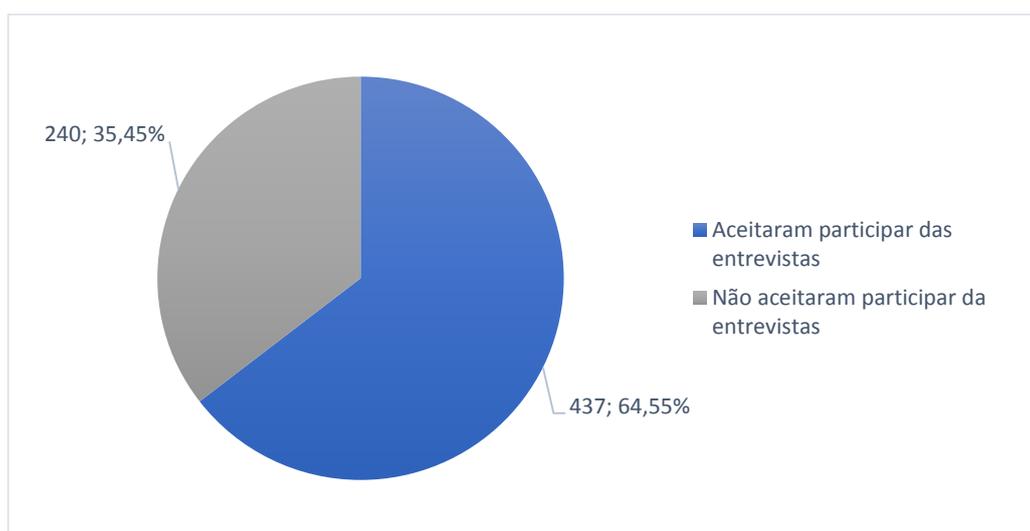


Figura 1.4. Quantidade de participantes dos questionários virtuais que completaram todas as respostas e indicaram concordar em participar de uma entrevista semiestruturada. Fonte: Autoria própria.

Dos 677 participantes dos questionários virtuais, 437 se disponibilizaram a participar de entrevistas semiestruturadas. Em razão dessa grande quantidade, selecionamos alguns contatos com base na experiência em EaD, contemplando todos os perfis docentes que concernem à nossa pesquisa, isto é, docentes-autores/conteudistas, docentes-formadores/aplicadores e docentes-tutores, virtuais e presenciais. Sendo assim, foram novamente enviados convites, por e-mail, a exatamente 62 contatos, dos quais 8 concordaram e participaram de entrevistas semiestruturadas. O perfil desses docentes se encontra, de maneira sintética, no Quadro 1.1, juntamente com os nomes utilizados para nos referirmos a cada profissional ao longo do texto, respeitando o sigilo dos entrevistados.

Quadro 1.1 Nomenclatura utilizada no texto e perfil dos entrevistados

| Nomenclatura utilizada no texto | Experiência |
|---------------------------------|---|
| Docente-formador/aplicador A | Docente-autor/conteudista, docente-formador/aplicador e docente-tutor virtual há mais de 5 anos. Doutor com formação na área de Ciências Biológicas. Possui mais de 10 anos de experiência na educação presencial. Atua como docente em universidade federal com regime de dedicação exclusiva (40h). |
| Docente-formadora/aplicadora B | Docente-autora/conteudista e docente-formadora/aplicadora há mais de 5 anos. Docente-tutora virtual há mais de 7 anos. Atua como coordenadora pedagógica em curso a distância. Possui mais de 10 anos de experiência na educação presencial. Mestre na área de Ciências Humanas. Atua como docente em universidade federal com regime de dedicação exclusiva (40h). |
| Docente-formadora/aplicadora C | Docente-autora/conteudista há mais de 2 anos. Docente-formadora/aplicadora e docente-tutora virtual há mais de 3 anos. Possui mais de 10 anos de experiência na educação presencial. Atuou como Coordenadora UAB. Doutora na área de Ciências da Saúde. Atua como docente em universidade federal com regime de dedicação exclusiva (40h). |
| Docente-formador/aplicador D | Docente-autor/conteudista há menos de 1 ano. Docente-formador/aplicador há mais de 1 ano. Possui mais de 10 anos de experiência na educação presencial. Mestre na área de Ciências Humanas. Atua como docente em universidade federal com regime de dedicação exclusiva (40h). |
| Docente-tutora virtual | Docente-tutora virtual há mais de 5 anos. Possui pós-graduação <i>lato sensu</i> . Atualmente cursa mestrado na área de Ciências Humanas. |
| Docente-tutor presencial A | Docente-autor/conteudista há mais de 1 ano. Docente-formador/aplicador há mais de 3 anos. Docente-tutor virtual há mais de 5 anos. Docente-tutor presencial há mais de 2 anos. Possui mais de 3 anos de experiência na educação presencial. Possui pós-graduação <i>lato sensu</i> . Atua como docente na Educação Básica. |
| Docente-tutora presencial B | Docente-tutora presencial há mais de 7 anos. Possui mais de 10 anos de experiência na educação presencial. Possui pós-graduação <i>lato sensu</i> . Atua como docente na Educação Básica. |
| Docente-tutora presencial C | Docente-tutora presencial há mais de 7 anos. Possui mais de 10 anos de experiência na educação presencial. Possui pós-graduação <i>lato sensu</i> . Atua como coordenadora de Polo de Apoio Presencial. |

Fonte: Autoria própria.

Cabe salientar que, devido à disparidade geográfica dos docentes, utilizamos *softwares* como Skype e Hangouts¹⁰ para a realização das entrevistas. Ademais, todas as conversas foram registradas, em formato de vídeo e/ou áudio, de acordo com a disponibilidade de cada participante.

¹⁰ Skype e Hangout são *softwares* de comunicação que permitem a realização de webconferências, sendo possível realizar conversas apenas por áudio.

1.5.6 Análise dos dados

Baseando-se nos dados coletados pelos questionários virtuais, iniciamos o processo de análise das informações obtidas. Por meio de tabelas, quadros e gráficos, quantificamos as respostas das questões fechadas. As perguntas abertas, por sua vez, foram submetidas à uma análise qualitativa, visando ampliar a percepção do fenômeno investigado.

No que respeita às entrevistas, mediante a autorização dos participantes, todas as conversas foram registradas. As discussões se deram a partir do roteiro semiestruturado disponibilizado no Apêndice D, enfocando alguns dos principais tópicos de interesse da investigação. Contudo, as conversas tomaram rumos distintos, de acordo com a perspectiva de cada entrevistado. Posteriormente à realização das entrevistas, foram feitas transcrições dos áudios, a fim de que pudéssemos realizar análises meticolosas das falas dos docentes. Interessou-nos compreender, sobretudo, as entrelinhas das entrevistas, considerando os meandros imanentes às experiências de cada sujeito investigado.

1.5.7 Redação para o texto da dissertação

Com os dados coletados, começamos o processo de construção deste texto. Acreditamos que todo o material reunido possibilita ponderações consistentes e que, de certa forma, permitem-nos vislumbrar possíveis respostas à nossa questão de pesquisa. Sem intenção de esgotar a temática investigada, buscamos atender os objetivos que nortearam a nossa investigação com o devido cuidado de levantar novas problemáticas que, por certo, conduzirão novas pesquisas sobre a EaD e o trabalho docente nessa modalidade.

1.6 Estrutura do texto

Os capítulos deste texto foram desenvolvidos de acordo com os objetivos específicos. Em suma, cada capítulo foi elaborado em consonância com as seguintes categorias de análise: *estudo bibliométrico sobre a Educação a Distância e sobre o trabalho docente nessa modalidade; caracterização do Sistema Universidade Aberta do Brasil e da configuração da docência adotada em seus cursos, analisando as implicações na*

institucionalização da Educação a Distância; divisão do trabalho docente na Educação a Distância e suas implicações à docência; relações de trabalho docente na Educação a Distância; saberes e conhecimentos docentes na Educação a Distância e suas implicações nas relações de saber e poder no contexto da polidocência.

Dessa forma, neste Capítulo 1, abordamos os porquês da investigação, além de uma contextualização da temática. Ademais, especificamos a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Também foi apresentada a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e análise dos dados.

No Capítulo 2, empreendemos uma análise bibliométrica sobre a produção científica referente à EaD e ao trabalho docente nessa modalidade. Utilizando a base de teses elaborada pelo Grupo Horizonte, buscamos mapear as pesquisas que têm sido desenvolvidas no que concerne à temática desta investigação. Além do mais, analisamos as referências bibliográficas das pesquisas que versam sobre o trabalho docente na EaD, a fim de mensurar, dentre outras coisas, as contribuições teóricas que têm permeado a produção científica da área.

Em relação ao Capítulo 3, enfocamos uma análise direcionada à Educação a Distância e às acepções sobre a modalidade. Além disso, apresentamos os dados coletados durante as análises documentais, almejando identificar uma padronização na configuração da docência nos cursos a distância desenvolvidos no âmbito do Sistema UAB. Propomos, ainda, uma discussão sobre as possíveis contribuições deste Sistema à EaD no Brasil e ao processo de institucionalização dessa modalidade nas universidades públicas.

No Capítulo 4, buscamos desvelar a divisão do trabalho docente na EaD à luz do conceito de polidocência. Uma vez que identificamos, no Capítulo 3, quais são os profissionais que compõem o coletivo de trabalhadores da EaD, procuramos discriminar suas respectivas funções. Além disso, empreendemos uma análise sobre a função de tutoria como docência e uma crítica sobre a divisão e fragmentação do trabalho.

Sobre o Capítulo 5, empreendemos uma análise voltada às relações de trabalho na EaD. A partir dos dados coletados pelos questionários virtuais e pelas entrevistas com os docentes, buscamos compreender como tem se dado o trabalho docente na EaD e quais são as características que o permeiam. Nossa investigação enfocou, dentre outros aspectos, as questões perversas que subjazem a reestruturação produtiva presente no trabalho contemporâneo.

No Capítulo 6, nossas apreciações direcionaram-se aos saberes e conhecimentos no contexto da polidocência. Preocupou-nos apreender, dentre outras coisas, elementos atinentes à construção da base de conhecimento para o ensino dos docentes que atuam na EaD e donde se originam os saberes mais utilizados por esses profissionais. Por fim, estabelecemos uma discussão a respeito das relações de saber e poder que estão presentes no bojo do trabalho polidocente.

Capítulo 2

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE NESSA MODALIDADE: um estudo bibliométrico

2.1 Introdução

Antes de iniciarmos as discussões sobre o trabalho docente na EaD a partir dos dados coletados durante nossa pesquisa, propomos, neste capítulo, uma apreciação sobre a produção científica da área. Interessa-nos observar, mesmo que de maneira tangencial, como tem se configurado as pesquisas que versam sobre a docência na EaD. Acreditamos que esse empreendimento nos possibilitará vislumbrar algumas das contribuições científicas sobre a temática. Permitirá, ainda, situar a nossa pesquisa, considerando o referencial teórico que a circunscreve e que tem permeado a produção científica sobre o trabalho docente.

Assim, propomos, inicialmente, quantificar as investigações sobre a EaD no universo de teses de programas de pós-graduação em Educação brasileiros. Considerando os estudos desenvolvidos nas duas últimas décadas, buscaremos identificar a quantidade de pesquisas sobre a EaD no bojo da produção científica. Após isso, enfocaremos nossas análises bibliométricas nas teses que versam sobre o trabalho docente exercido nessa modalidade. Interessa-nos, dentre outras coisas, avaliar o referencial teórico que tem sido utilizado nas pesquisas relacionadas à temática. Acreditamos que esse empreendimento nos possibilitará estabelecer um alicerce para o desenvolvimento de nosso estudo e para a elaboração de pesquisas futuras.

Nesse sentido, algumas das questões subjacentes à condução de nossas análises bibliométricas foram: Como tem se configurado a produção científica referente à Educação a Distâncias nas duas últimas décadas? Qual a porcentagem de teses referentes à temática no universo de pesquisas oriundas de programas de doutorado em Educação brasileiros? Quais são os principais interesses das investigações? O que se tem produzido sobre o trabalho docente exercido na EaD nesse mesmo período? À luz de qual referencial teórico as pesquisas sobre a temática têm se desenvolvido? Que ponderações é possível

fazer a partir de uma análise bibliométrica sobre o arcabouço teórico utilizado nessas teses? Estas são, portanto, indagações que nortearam nossas apreciações.

No que toca à estrutura do capítulo, primeiramente apresentamos aspectos teóricos sobre a bibliometria. Em seguida, partimos a uma análise direcionada às teses que versam sobre a Educação a Distância na base constituída pelo Grupo Horizonte. Após isso, seguimos a uma apreciação referente às teses que abordam o trabalho docente exercido na modalidade. Por fim, enfocamos nossa análise bibliométrica no referencial teórico utilizado nas pesquisas selecionadas, a fim de observar como tem se configurado a produção científica da área.

2.2 Aspectos teóricos sobre a bibliometria

Para empreendermos a análise bibliométrica proposta neste capítulo, é preciso se debruçar sobre os aspectos teóricos que tangenciam essa forma de investigação. Em síntese, a bibliometria diz respeito aos esforços que buscam quantificar os processos de comunicação escrita (GUEDES; BORSCHIVER, 2005). O termo foi popularizado por Allan Pritchard, quando sugeriu a substituição de “bibliografia estatística” por “bibliometria” (VANTI, 2002). Guedes e Borschiver (2005, p. 2) consideram que:

Consta, da literatura sobre bibliometria, que existiu um intervalo de cerca de 20 (vinte) anos, até 1962, quando o termo *statistical bibliography* foi mencionado pela terceira vez, por L. M. Raising, em seu estudo sobre análise de citações, intitulado de *Statistical bibliography in health sciences*. Menciona-se, ainda, que existia um consenso entre autores dedicados ao assunto, de que o termo *statistical bibliography* não era de todo satisfatório, o que se verificava, inclusive, pelo seu escasso emprego na literatura.

Assim, Pao (1989 *apud* GUEDES; BORSCHIVER, 2005) refere-se à bibliometria como um termo introduzido por Pritchard ao fim da década de 1960, com vistas a identificar uma área de estudos que utiliza de métodos matemáticos e estatísticos para investigar e quantificar os processos de comunicação escrita. Portanto, Pritchard popularizou o termo “bibliometria” ao sugerir que este deveria substituir a palavra “bibliografia estatística”, que vinha sendo utilizada pontualmente na literatura da área desde a primeira menção feita em meados da década de 1920 (VANTI, 2002).

De acordo com Vanti (2002), a avaliação da produtividade científica consiste no uso de métodos que permitam medir a produção dos pesquisadores, grupos ou instituições de

pesquisa. Para isso, torna-se fundamental a utilização de determinadas técnicas que podem ser quantitativas ou qualitativas, ou mesmo uma combinação entre ambas (VANTI, 2002). A bibliometria pode ser entendida como uma das técnicas quantitativas de avaliação. Mattedi e Spiess (2017) afirmam que a avaliação da produtividade é ubíqua na atividade científica e costuma ser utilizada para fins diversos como, por exemplo, concessão de financiamentos ou bolsas, recrutamento ou promoções na carreira científica, atribuição de premiações etc.

Nesse sentido, considera-se que a abordagem bibliométrica ganhou destaque mais recentemente, sobretudo com o avanço das tecnologias digitais, posto que, por muito tempo, a produtividade científica ficou restrita à avaliação por pares (MATTEDI; SPIESS, 2017). Isto é, a produção da ciência era apreciada unicamente à luz de uma abordagem qualitativa. Por sua vez, o desenvolvimento da bibliometria tem sido responsável pelo crescimento da avaliação quantitativa (MATTEDI; SPIESS, 2017). A análise bibliométrica “constitui o resultado da progressiva convergência da estatística, da sociologia e da informática para avaliar pesquisadores, equipes ou instituições” (MATTEDI; SPIESS, 2017, p. 624).

Atualmente, a bibliometria tem sido amplamente utilizada em países como forma de mensurar a produção científica. No Brasil, por exemplo, a Capes disponibiliza online o Qualis, um índice responsável por avaliar a qualidade de uma publicação científica ou periódico (CAMPOS, 2003). Os parâmetros utilizados na medição levam em conta fatores de indexação, além daqueles baseados no impacto científico, utilizando-se da qualificação do JCR (*Journal Citation Report*) publicado pelo ISI (*Institute for Scientific Information*) (CAMPOS, 2003). Entende-se que:

Ao avaliar o mérito científico de uma determinada revista, a premissa básica é “informação científica importante é aquela que serve como referência para trabalhos científicos subsequentes”. Assim, se um determinado periódico publica em suas páginas um trabalho científico que é mencionado por outros, conclui-se que o trabalho (e a revista que o publicou) causou impacto na comunidade científica. Quanto mais um trabalho é utilizado como referência para outros, maior o impacto científico que este trabalho coletou. Quanto maior o número de trabalhos que servem de referência para outros que são publicados por uma determinada revista, maior o fator de impacto da revista (CAMPOS, 2003, p. 19).

Ao considerar que a análise bibliométrica prioriza dados quantitativos, infere-se que, sob essa abordagem, periódicos, instituições, autores etc. primam pela quantidade de sua produção científica. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a ênfase na

quantificação possui inúmeras consequências inesperadas (MATTEDI; SPIESS, 2017). Em muitos casos, em vez de orientar a política científica e a distribuição de recursos, a lógica da avaliação da produtividade leva ao “produtivismo”, abrindo caminho para práticas como a autocitação espúria, a duplicação da publicação de resultados em diversos artigos distintos, dentre outros (MATTEDI; SPIESS, 2017). Portanto, os indicadores bibliométricos avaliam impacto científico, mas não são sinônimos de qualidade (CAMPOS, 2003). Para Guedes e Borschiver (2005, p. 15):

Há de se admitir as possíveis “injustiças” cometidas em nome da máxima que norteia as leis e princípios bibliométricos. Ocorre que leis e princípios, de qualquer área de assunto, são enunciados a partir da observação de fenômenos que se repetem com frequência, dado um determinado contexto. A generalidade no comportamento, verificada em suas aplicações, é que os caracteriza como leis e princípios, sem, contudo, deixar de se considerar suas limitações. O conceito fundamental à aplicação de tais leis e princípios é a probabilidade.

As palavras dos autores permitem-nos identificar as limitações presentes na análise bibliométrica. Conquanto propicie um mapeamento da produção científica e seja usada para orientar investimentos financeiros nessa atividade, a bibliometria, ao trabalhar com dados preponderantemente quantitativos, não possibilita, por vezes, uma apreciação meticulosa e qualitativa. Logo, os indicadores dessa forma de investigação não representam, necessariamente, uma qualidade daquilo que é produzido. A bibliometria é um instrumento quantitativo, que permite minimizar a subjetividade inerente à indexação e recuperação dos processos de comunicação e escrita (GUEDES; BORSCHIVER, 2005).

Dessa forma, este capítulo busca quantificar a produção científica sobre a Educação a Distância e, em especial, sobre o trabalho docente nessa modalidade. Nossas pretensões voltam-se a mensurar as contribuições teóricas, como um aporte para o desenvolvimento de nossa investigação e como um alicerce para futuras pesquisas. Consideramos as limitações dos indicadores bibliométricos, mas salientamos que nosso empreendimento visa tão somente mapear aquilo que tem sido desenvolvido e produzido em âmbito científico. Posto isso, propomos, primeiramente, uma análise relacionada à produção científica na EaD. Só após estabelecermos essas considerações mais gerais é que enfocaremos o estudo bibliométrico sobre o trabalho docente nessa modalidade.

2.3 A pesquisa sobre a Educação a Distância

Com as pesquisas que versam sobre a Educação a Distância selecionadas mediante o uso de palavras-chave específicas na base de teses do Grupo Horizonte, iniciamos a análise dos dados a fim de observar a produção científica da área. Interessou-nos mensurar, de início, a quantidade de estudos referentes a essa modalidade no total de teses de doutorado resultantes de programas de pós-graduação em Educação no Brasil que abordam a temática Educação e Tecnologias. Os resultados desse empreendimento se encontram na Figura 2.1.

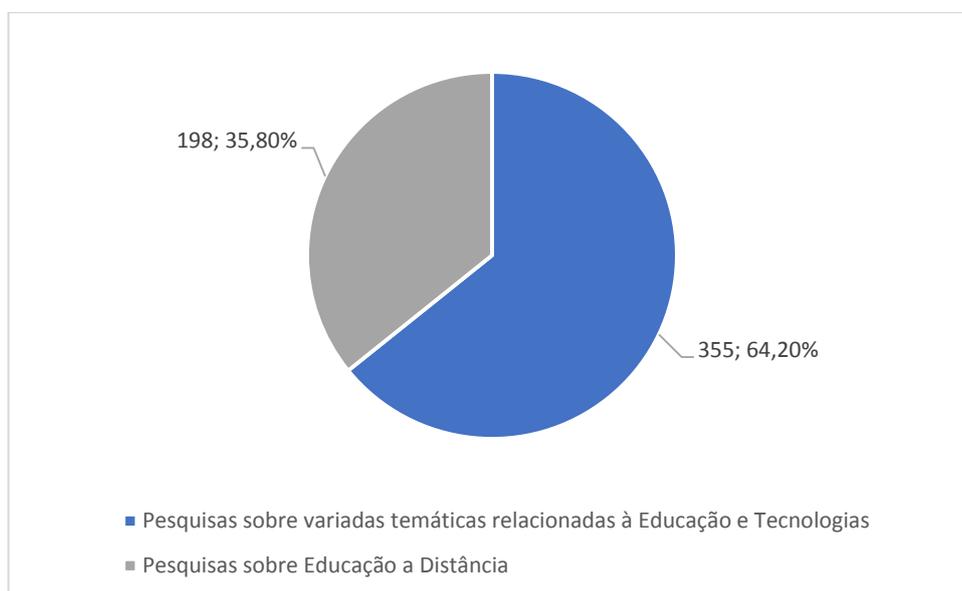


Figura 2.1. Quantidade de teses que versam sobre a Educação a Distância dentre as pesquisas relacionadas à Educação e Tecnologias. Fonte: Autoria própria.

Dentro do universo de teses que versam sobre Educação e Tecnologias, as pesquisas referentes à Educação a Distância equivalem a 35,80%. Trata-se de um número considerável, mas que representa menos da metade das investigações que abordam a interseção entre Educação e Tecnologias. Esse número é ainda menor se comparado à quantidade total de teses oriundas de programas de pós-graduação em Educação dos últimos 20 anos. Obviamente, consideramos que a ascensão da EaD no Brasil é um fenômeno recente, e que por isso, as primeiras teses que versam sobre a temática datam, em nossa base, de 2001. No entanto, há que se considerar que a produção científica

quanto à temática representa, ainda, uma porcentagem pequena do universo de pesquisas de doutorado em Educação, conforme apresenta a Figura 2.2.

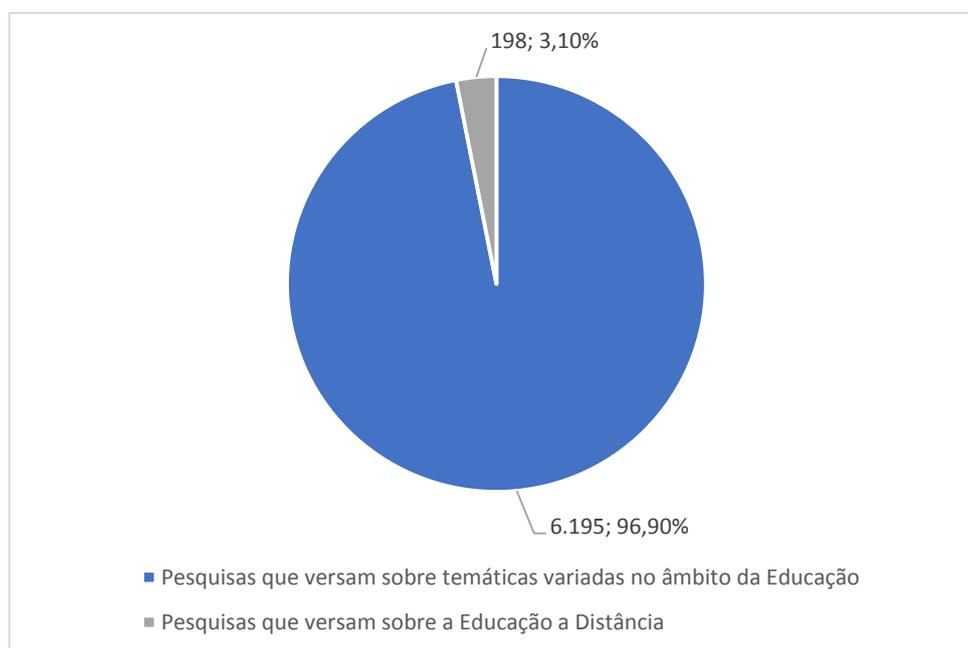


Figura 2.2. Quantidade de teses que versam sobre a Educação a Distância dentre as pesquisas oriundas de programas de pós-graduação em Educação. Fonte: Autoria própria.

Os dados acima evidenciam que, dentro do universo de teses de programas de pós-graduação em Educação no Brasil dos últimos 20 anos, apenas 198 versam sobre a Educação a Distância. Isso equivale a 3,10% da produção científica, ou seja, uma quantidade ínfima se comparada ao total de pesquisas relacionadas a outras temáticas produzidas no mesmo período. Conforme Mill (2016, p. 129), “há muitas lacunas teórico-práticas (e de atendimento mais geral) que têm dificultado, sobretudo no contexto brasileiro, a concepção e realização de boas práticas de formação pela EaD”. Esse autor afirma que a EaD carece de estudos mais aprofundados sobre certos aspectos. Há lacunas nas discussões, quer pela superficialidade de alguns estudos, quer pela incoerência e imaturidade de outras análises (MILL, 2012). Destacamos que, embora sejam utilizados para avaliar impacto científico, indicadores bibliométricos não representam, necessariamente, qualidade (CAMPOS, 2003). Mas nossos dados desvelam que a produção científica sobre a EaD ainda ocupa uma parcela pequena das investigações realizadas em âmbito educacional. Se existem lacunas, tal como afirma Mill (2012, 2016), é possível que

estas não estejam despertando o devido interesse na comunidade científica a fim de que sejam suficientemente preenchidas.

A partir de nossa base de dados, almejamos, ainda, verificar a distribuição geográfica da produção científica sobre a EaD no Brasil. Visto que foram coletados dados de teses de todo o País, procuramos discriminar os resultados na tentativa de mensurar as regiões que mais têm produzido estudos sobre a temática. Nossas análises resultaram na Figura 2.3.

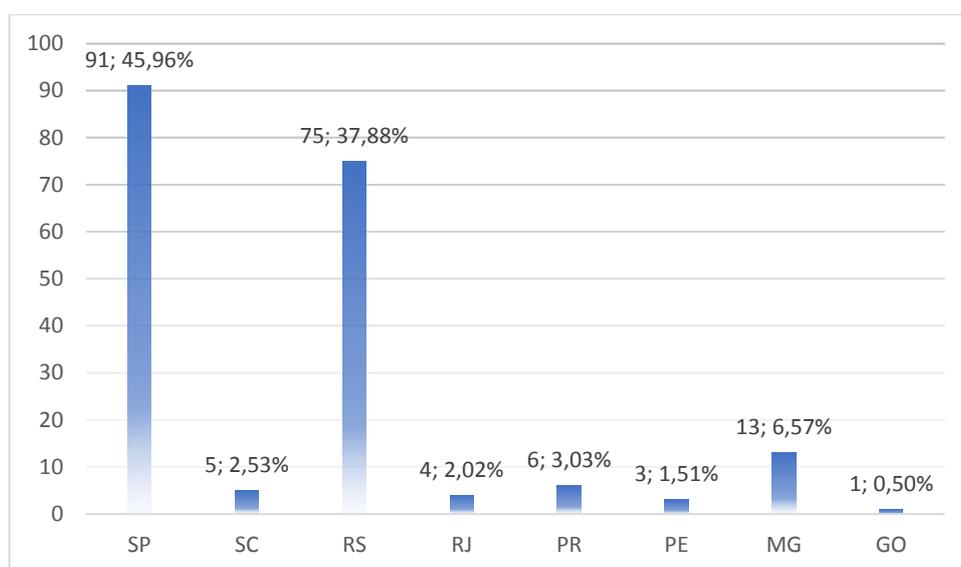


Figura 2.3. Distribuição geográfica das teses que versam sobre a Educação a Distância. Fonte: Autoria própria.

A Figura 2.3 elucida que a maior quantidade de pesquisas que versam sobre a EaD é oriunda de instituições situadas no estado de São Paulo. Em seguida, encontram-se as pesquisas provenientes de universidades do Rio Grande do Sul. Quer dizer que, em nossa base de teses, a produção científica tem se concentrado nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Vale considerar que, por meio de análises documentais, identificamos que o estado de São Paulo possui uma quantidade menor de instituições e cursos fomentados pelo Sistema UAB se comparado a outras regiões – considera-se, inclusive, que nesse estado há uma menor quantidade de universidades federais. Portanto, se essa política pública tem participação direta no crescimento da produção científica referente à EaD, parece-nos que há um interesse por parte da comunidade científica como um todo, e não apenas de instituições buscando avaliar suas próprias experiências. Obviamente, reconhecemos que

são necessários outros aprofundamentos para além das análises bibliométricas, a fim de se obterem informações mais precisas quanto a isso.

Na tentativa de analisar a produção científica relacionada à EaD ao longo dos anos, procuramos avaliar a quantidade de teses defendidas por ano. Foi de nosso interesse observar se existe uma relação entre o surgimento e o desenvolvimento do Sistema UAB e o crescimento das pesquisas referentes à modalidade. Os resultados dessa apreciação estão presentes na Figura 2.4.

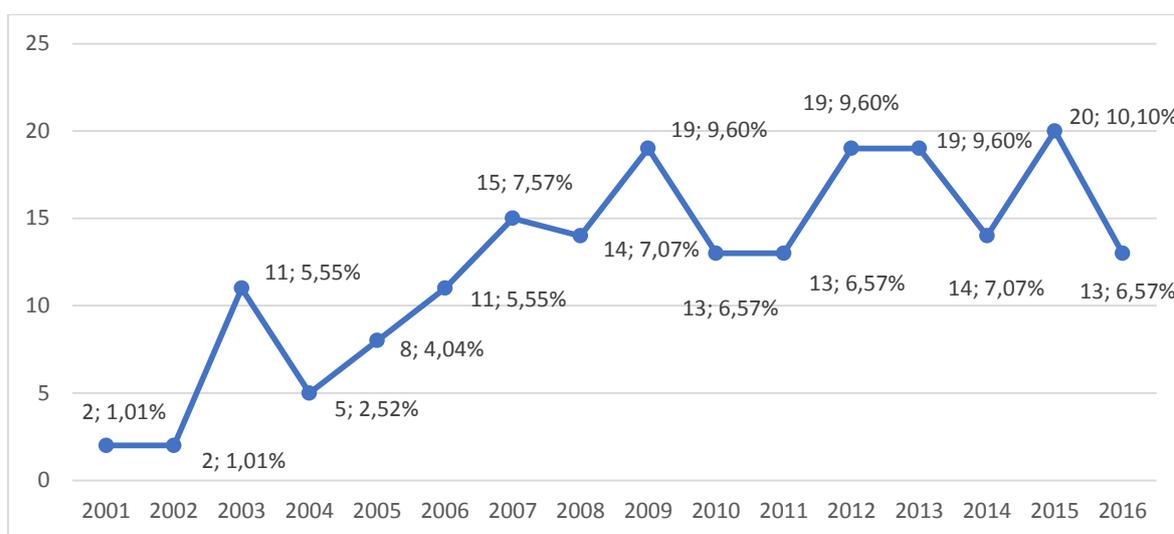


Figura 2.4. Quantidade de teses que versam sobre a Educação a Distância defendidas por ano desde 2001. Fonte: Autoria própria.

Tal como podemos observar, o surgimento do Sistema UAB, em 2006, coincide com um aumento das pesquisas sobre a EaD – salienta-se que as teses desenvolvidas nesse período provavelmente foram finalizadas entre 2008 e 2009. Mas há uma oscilação na Figura 2.4 que não nos permite afirmar, de maneira acertada, que esse Sistema foi o principal responsável pelo crescimento das pesquisas que versam sobre a temática. Outros fatores possivelmente se relacionam com esse aumento. A título de exemplo, citamos o desenvolvimento das tecnologias digitais que, decerto, influenciaram propostas de EaD e, conseqüentemente, pesquisas interessadas na temática. Para Mill (2012), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação contribuíram sobremaneira para a boa imagem da EaD. Como causa ou consequência do movimento de superação dos preconceitos contra a modalidade, tem-se a súbita expansão pela qual ela passou especialmente na última década, quando diversas iniciativas e experiências surgiram como forma de atendimento à

Com o resultado obtido mediante a criação de uma nuvem de palavras, depreende-se que os termos com maior incidência nas palavras-chave são *educação* e *ensino*. Por se tratarem de pesquisas relacionadas à Educação a Distância, é comum que tais palavras estejam presentes na maior parte das teses. Entretanto, destacam-se outros termos, como *formação*, *aprendizagem*, *professores*, *profissional* etc. Nossos resultados nos permitem supor que a formação é uma das temáticas centrais nas pesquisas sobre a EaD. Com uma consulta na base de teses, utilizando a palavra-chave *formação*, identificamos que há uma proeminência de investigações no que concerne à formação docente. Dentre a produção científica sobre a EaD, parece-nos, pois, que a formação dos docentes que atuam nessa modalidade é uma das temáticas que tem despertado maior interesse nas teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil.

Desse modo, aparentemente muitas pesquisas sobre a EaD consideram o docente como parte central de suas investigações. Para aprofundarmos nossa análise quanto às temáticas das teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil, procuramos identificar aquelas que tratam sobre o trabalho docente na EaD. Nossa intenção foi obter indicadores bibliométricos no tocante à temática desta pesquisa. Além de mapearmos a produção científica sobre a área, interessou-nos mensurar o impacto científico por meio de uma análise das referências bibliográficas utilizadas nas teses.

2.4 A pesquisa sobre o trabalho docente na Educação a Distância

Posteriormente à seleção de pesquisas que versam sobre a Educação a Distância, realizamos uma nova filtragem na base de teses do Grupo Horizonte. Esse procedimento gerou 9 estudos que abordam o trabalho docente nessa modalidade. Elaboramos o Quadro 2.1 para apresentar as pesquisas utilizadas em nossas análises.

Quadro 2.1. Título das teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância submetidas à análise bibliométrica

| Título das teses | Ano da defesa |
|---|---------------|
| Educação a Distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade média | 2006 |
| Docência online: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente | 2009 |
| Educação a Distância: a reconfiguração dos elementos didáticos | 2010 |
| Interações em atividades de docência online em ambientes de imersão 3D | 2010 |
| Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade Educação a Distância | 2011 |
| Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica | 2012 |
| A precarização do trabalho na educação a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital: uma problematização sobre o trabalho do tutor | 2013 |
| As metamorfoses do trabalho docente na universidade aberta do Brasil | 2014 |
| Docência on-line: ser professor em cursos de turismo a distância | 2016 |

Fonte: Autoria própria.

Observa-se que, a partir de 2009, o intervalo de defesa entre uma tese e outra passou a ser de apenas um ano – com exceção de 2014, em que houve um intervalo de dois anos. Presumimos que esse aumento na produção científica tenha relação com o surgimento do Sistema UAB. Evidentemente, trata-se de apenas 9 teses analisadas que representam uma pequena amostragem das pesquisas desenvolvidas no período, o que não nos possibilita estabelecer proposições mais fidedignas. Mas há que se considerar que a partir de 2009 – ano no qual algumas das teses iniciadas em 2006 provavelmente foram defendidas – há um aumento na produção científica da área, mesmo que ínfimo.

Supomos, pois, que a expansão de atividades como a tutoria, em face das problemáticas que constituem o Sistema UAB, incidiram sobre um aumento no interesse pelas pesquisas relacionadas ao trabalho docente na EaD. Para Mill e Fidalgo (2002), a escassez de estudos teóricos tangenciando as relações de trabalho em sistemas de EaD, bem como sobre o processo de trabalho virtual como um todo, acusa lacunas no conhecimento sobre o assunto e a urgência de discussões relacionadas à temática. Assim, diante do crescimento vertiginoso de cursos a distância e do surgimento de políticas públicas de caráter emergencial como o Sistema UAB, torna-se mister o desenvolvimento de estudos que permitam, paulatinamente, preencher as variadas lacunas ainda

existentes. Consideramos que nossas análises bibliométricas representam uma parcela pequena daquilo que se tem produzido no Brasil, todavia, elas sugerem que os estudos sobre o trabalho docente na EaD ainda caminham a passos lentos quando comparados a outras áreas no âmbito das pesquisas em Educação.

Independentemente da necessidade de novas investigações, procuramos, por meio da bibliometria, averiguar a produção científica sobre a docência exercida na EaD. Ademais, procuramos analisar as referências bibliográficas utilizadas nas teses que versam sobre a temática. Acreditamos que os indicadores bibliométricos serão importantes na condução de nosso estudo, na medida em que permitem mapear a produção científica referente à temática desta pesquisa. Portanto, são estas as nossas intenções nas análises que se encontram a seguir.

2.4.1 Análise das pesquisas sobre o trabalho docente na Educação a Distância

Mediante a seleção das teses que versam sobre o trabalho docente na EaD, interessou-nos submetê-las a uma apreciação quantitativa a fim de identificar e mapear a produção científica da área. Salientamos que se trata de poucas pesquisas se comparadas ao universo de 6.393 investigações presentes na base de teses de programas de pós-graduação em Educação brasileiros. Além do mais, para se obter uma maior quantidade de dados que, conseqüentemente, propiciarão estudos mais fidedignos, torna-se necessário considerar a produção científica que transcende aquela advinda de programas de doutorado em Educação. Não menos importante é a apreciação, se possível, qualitativa dos objetivos e interesses das pesquisas, objetivando incluir, nas análises bibliométricas, aquelas que versam sobre o trabalho docente, ainda que este não seja o ponto fulcral. Sendo assim, nosso estudo almeja mensurar tão somente os dados referentes às 9 investigações selecionadas a partir da utilização de palavras-chave específicas na base de teses elaborada pelo Grupo Horizonte.

Primeiramente, procuramos identificar, dentre as teses analisadas, as universidades em que se originam cada uma delas. Além disso, discriminamos os dados a fim de observar em quais regiões se concentram a produção científica. Os resultados se encontram no Quadro 2.2 e na Figura 2.6, respectivamente.

Quadro 2.2. Instituição e estado de origem das teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância submetidas à análise bibliométrica

| Título das teses | Universidade | Estado |
|---|--------------|--------|
| Educação a Distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade média | UFMG | MG |
| Docência online: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente | UFG | GO |
| Educação a Distância: a reconfiguração dos elementos didáticos | UEM | PR |
| Interações em atividades de docência online em ambientes de imersão 3D | UFPE | PE |
| Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade Educação a Distância | UFMG | MG |
| Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica | UFU | MG |
| A precarização do trabalho na educação a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital: uma problematização sobre o trabalho do tutor | UFU | MG |
| As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil | UFSCar | SP |
| Docência on-line: ser professor em cursos de turismo a distância | UFU | MG |

Fonte: Autoria própria.

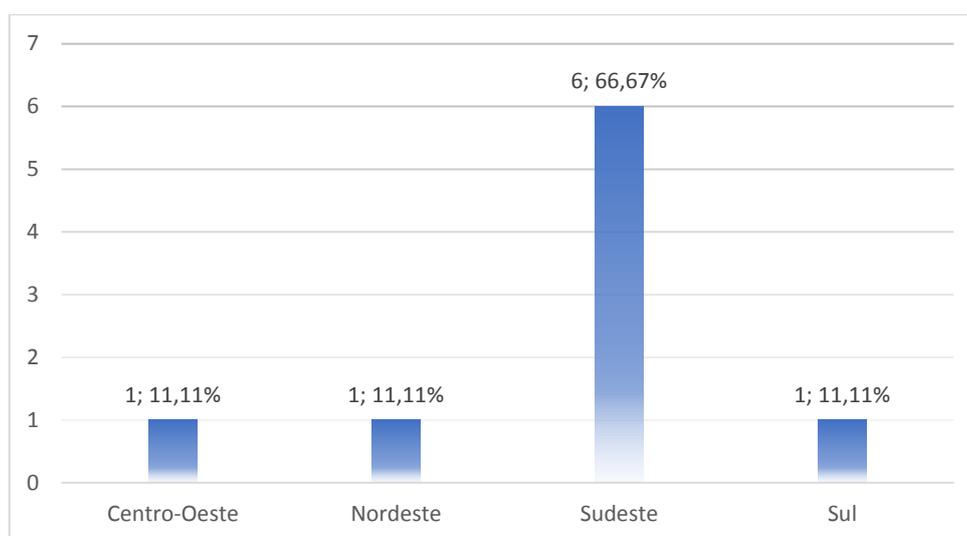


Figura 2.6. Distribuição geográfica das teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância submetidas à análise bibliométrica. Fonte: Autoria própria.

Identifica-se, a partir dos dados, que das 9 teses que versam sobre o trabalho docente na EaD, 6 são oriundas de instituições da região Sudeste do Brasil. Isso coaduna com as nossas análises referentes às pesquisas sobre a Educação a Distância, em que a mesma região se destacou com o maior número de pesquisas. No entanto, não houve um destaque da região Sul do País, que se igualou às regiões Centro-Oeste e Nordeste. Além disso, por meio do Quadro 2.2, identificamos que, dentre as teses analisadas, 5 são

reconfiguração, dentre outros. Trata-se de poucos termos, impossibilitando generalizar o objetivo das investigações. No entanto, percebem-se alguns de seus interesses, tais como as transformações na docência resultantes da prática na EaD, as problemáticas e perversidades presentes na atuação nessa modalidade, a presença das tecnologias digitais na docência etc.

2.4.2 Análise das referências utilizadas nas pesquisas sobre o trabalho docente na Educação a Distância

Para além de nossos empreendimentos a respeito da produção científica sobre o trabalho docente exercido na Educação a Distância, interessou-nos submeter as referências bibliográficas das 9 teses selecionadas a uma análise bibliométrica. Dentre as indagações que nortearam nosso estudo, encontram-se: Quais são os autores e as obras mais citadas? Existem periódicos que se destacam em relação aos demais? Os pesquisadores têm buscado referências bibliográficas preponderantemente em quais veículos de comunicação? Com a expansão das tecnologias digitais, há um aumento significativo na utilização de materiais bibliográficos oriundos da Internet?

Na tentativa de desvelar as principais influências nas pesquisas que versam sobre o trabalho docente na EaD, procuramos averiguar a nacionalidade das referências bibliográficas. Destacamos que tais dados foram submetidos a uma apreciação qualitativa, com vistas a identificar o país de origem do material utilizado como aporte teórico. Elaboramos a Figura 2.8 para apresentar os resultados.

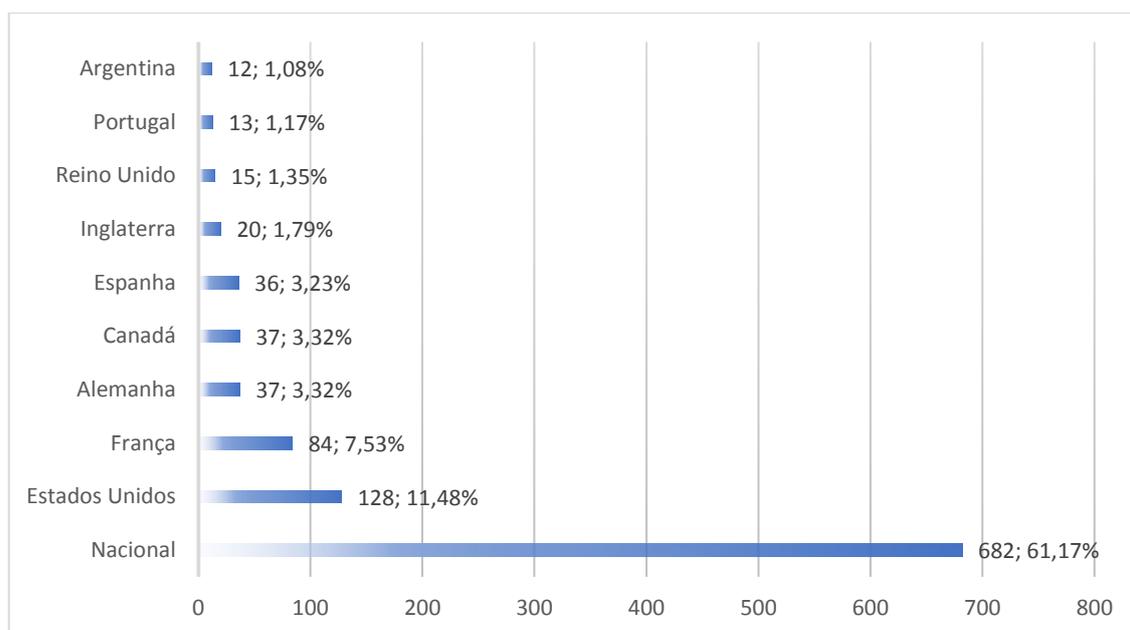


Figura 2.8. Países em que foram publicadas as referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância. Fonte: Autoria própria.

Cabe salientar que na Figura 2.8 estão presentes apenas os 10 países com maior número de aparições nas referências bibliográficas das teses analisadas. Dentre estes, observa-se uma proeminência das pesquisas provenientes do Brasil, como era esperado, na medida em que foram analisadas teses defendidas no País. Entretanto, observa-se que 128 dos trabalhos utilizados como referencial teórico são advindos de pesquisas de autores/instituições dos Estados Unidos, o que representa 11,48% da amostragem total. Logo em seguida, encontra-se o referencial teórico oriundo da França, representando 7,53% das referências utilizadas nas 9 teses que versam sobre o trabalho docente na EaD.

Aprofundando nossas apreciações, buscamos identificar quais são os autores com maior influência nas teses analisadas. Acreditamos que este empreendimento nos propicia, dentre outras coisas, um aporte para o desenvolvimento de nosso estudo, na medida em que permite observar alguns dos principais teóricos que têm sido utilizados na área. Os resultados se encontram na Figura 2.9.

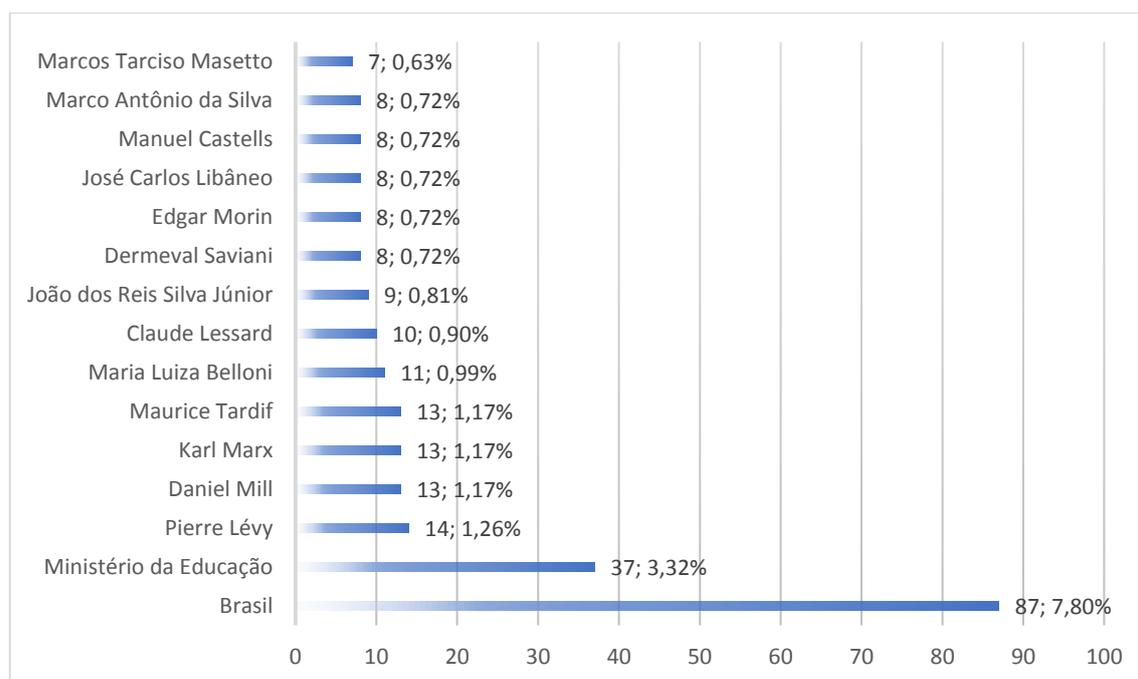


Figura 2.9. Autores com maior aparição nas referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância. Fonte: Autoria própria.

Vale considerar que os autores intitulados de *Brasil* e *Ministério da Educação* dizem respeito aos documentos oficiais, quais sejam: leis, decretos, documentos legais etc. Além disso, a Figura 2.9 apresenta apenas os 15 autores com maior incidência no referencial bibliográfico. Assim, dentre os teóricos mais citados, encontra-se Pierre Lévy, com 14 aparições nas referências bibliográficas, o que representa 1,26% do total. Trata-se de um autor engajado com pesquisas sobre tecnologias digitais, cultura digital e ciberespaço. Ou seja, os avanços tecnológicos atinentes à sociedade contemporânea parecem estar influenciando as pesquisas relacionadas ao trabalho docente na EaD. No entanto, além do autor Daniel Mill, que trata especificamente sobre a docência nessa modalidade e representa 1,17% do total, tem-se uma influência das obras de Karl Marx, também representando 1,17%. Presumimos que sua incidência no referencial teórico tem que ver com as especificidades do trabalho docente na EaD, que apresenta características como a divisão e fragmentação além de outros elementos que perpassam as relações de trabalho no modo de produção capitalista – isso será melhor discutido ao longo da dissertação. Ademais, destacam-se autores como Maurice Tardif, com pesquisas referentes à Educação e Maria Luiza Belloni que, dentre outras áreas, dedica-se a estudos sobre a EaD.

Nossas apreciações bibliométricas desvelam, ainda, que dos 921 autores presentes nas referências bibliográficas, 728 foram citados uma única vez. Segundo Guedes e

Borschiver (2005), dentre as principais leis bibliométricas, encontra-se a Lei de Lotka que, sem grandes pormenores, considera que alguns pesquisadores, supostamente de maior prestígio em uma determinada área do conhecimento, produzem muito enquanto muitos pesquisadores, supostamente de menor prestígio, produzem pouco. Por consequência, têm-se poucos autores impactando significativamente uma área, à medida que muitos possuem pouca influência. Além disso, identificamos que boa parte dos autores com alta incidência no referencial teórico não se dedica exclusivamente a pesquisas diretamente relacionadas ao trabalho docente exercido na EaD. Mesmo que a produção científica da área tenha aumentado significativamente nas últimas décadas, concordamos com Mill e Fidalgo (2002) ao considerarmos possíveis lacunas teóricas ainda presentes, uma vez que nossas análises bibliométricas desvelam que referenciais teóricos de outros âmbitos ou mais abrangentes têm sido utilizados possivelmente como alternativa para preencher estas lacunas.

Continuando nossas análises enfocadas nas referências bibliográficas, procuramos mensurar o impacto de outras pesquisas em relação à produção científica sobre o trabalho docente na EaD. Para Mattedi e Spiess (2017), o fator de impacto, ou impacto científico, refere-se à avaliação baseada não apenas na quantidade de publicações individuais dos autores, mas na sua influência, ou na importância de um periódico em um dado campo do conhecimento. Grosso modo, a relevância é calculada pela quantidade de vezes que uma determinada publicação serve de referência para trabalhos científicos subsequentes. Nesse sentido, buscamos verificar o referencial com maior incidência no aporte teórico das teses analisadas. O resultado se encontra a seguir.

Tabela 2.1. Título das obras com maior aparição nas referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância¹²

| Título da referência | Autor/autores da referência | Incidência |
|--|--------------------------------|------------|
| Educação a Distância | Maria Luiza Belloni | 6 (66,67%) |
| As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática | Pierre Lévy | 4 (44,44%) |
| Cibercultura | Pierre Lévy | 3 (33,33%) |
| Condição pós-moderna | David Harvey | 3 (33,33%) |
| Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social | Iranita Maria de Almeida Sá | 3 (33,33%) |
| Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa | Edith Litwin | 3 (33,33%) |
| Educação a distância: uma visão integrada | Greg Kearsley; Michael Moore | 3 (33,33%) |
| Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional | Brasil | 3 (33,33%) |
| O Capital | Karl Marx | 3 (33,33%) |
| O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas | Claude Lessard; Maurice Tardif | 3 (33,33%) |

Fonte: Autoria própria.

A referência com maior aparição nas 9 teses analisadas foi o livro intitulado *Educação a Distância* da autora Maria Luiza Belloni. Logo em seguida, encontram-se duas obras do autor francês Pierre Lévy e uma do autor britânico – porém, professor em universidade norte-americana – David Harvey. Sendo assim, identificamos que as obras mais citadas se concentram em quatro eixos principais, a saber: Educação a Distância, tecnologias digitais/cultura digital, pós-modernidade e trabalho/trabalho docente. Consideramos, inclusive, que algumas das obras mais citadas abordam estes eixos temáticos numa perspectiva mais abrangente, de modo que, possivelmente, constituem-se como alguns dos postulados usados nas teses analisadas. Por conseguinte, o uso de referenciais teóricos mais específicos e delimitados depende do escopo de cada pesquisa, posto que outros trabalhos não obtiveram alta incidência em nossas análises bibliométricas.

Ainda no que toca ao aporte teórico, interessou-nos observar quais são as principais fontes utilizadas na coleta de material para revisão bibliográfica. Considerando a

¹² As porcentagens foram calculadas tendo como amostra total as 9 teses e não as 1.115 referências. Isso se deve ao fato de que uma mesma obra, ainda que citada várias vezes no trabalho, terá somente uma aparição nas referências bibliográficas.

ascensão das tecnologias digitais e da Internet, procuramos averiguar seus impactos nos referenciais teóricos utilizados nas teses que abordam o trabalho docente na EaD. A Figura 2.10 apresenta os resultados desse empreendimento.

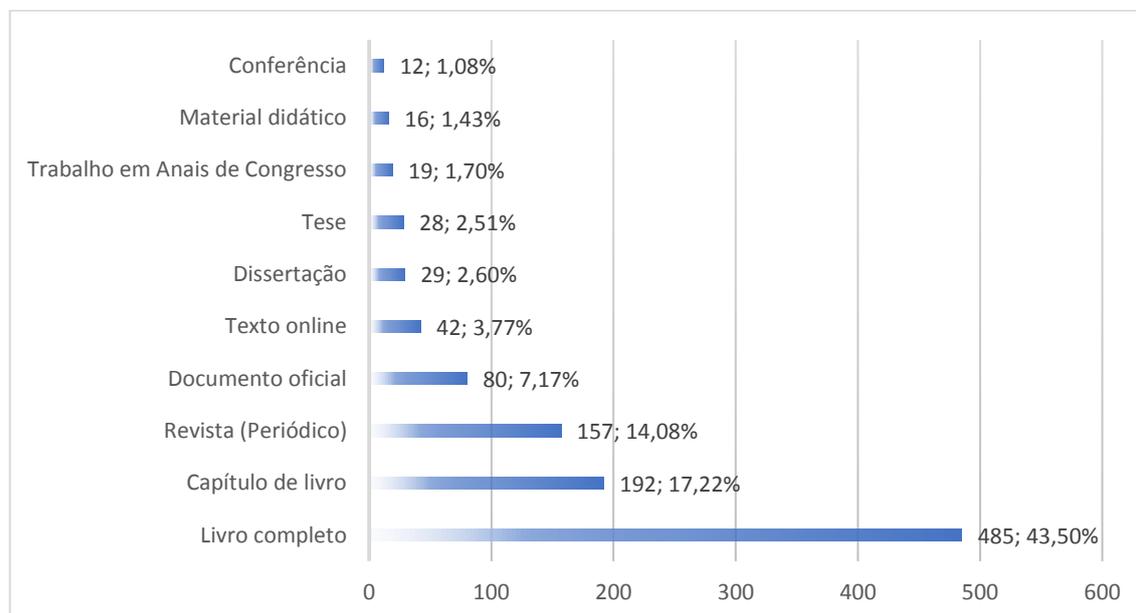


Figura 2.10. Principais veículos de divulgação das referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância. Fonte: Autoria própria.

Assim como podemos observar por meio dos dados supramencionados, dos 10 veículos de divulgação mais utilizados nas referências das teses, os livros completos e, em seguida, capítulos específicos destes se configuram como os principais tipos de publicações utilizados no referencial teórico. Em seguida, encontram-se os periódicos científicos. Destaca-se o uso de textos¹³ disponibilizados virtualmente, representando 3,77% do total de dados. Isso indica que, por certo, materiais disponibilizados em meios digitais têm sido utilizados com certa frequência no aporte teórico das teses analisadas. Aliás, durante a coleta dos dados, identificamos que a grande maioria dos artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais está disponível na Internet. Sob o entendimento de Cronim e McKim (1996 *apud* VANTI, 2002), a Web está se tornando, cada vez mais, um importante meio de comunicação para a ciência e a academia, pelo qual é lógico que estudos quantitativos se estendam também a este ambiente. Para Mattedi e Spiess (2017), a associação das tecnologias digitais com a atividade científica modificou a

¹³ Esses textos dizem respeito ao referencial que não pôde ser enquadrado em nenhuma das outras categorias e que está disponibilizado virtualmente. Como exemplo, têm-se os textos disponibilizados em *blogs*, artigos de opinião disponíveis em *sites*, notícias presentes em páginas da Internet etc.

forma de comunicação e avaliação desta. Assim, observa-se que parte considerável do referencial teórico utilizado nas teses analisadas é oriunda ou se encontra disponível em espaços virtuais, como repositórios, periódicos digitais, *sites*, documentos oficiais disponibilizados na Internet etc.

Seguindo com a apreciação bibliométrica, direcionamos nossa análise aos periódicos com maior influência nas teses que versam sobre o trabalho docente na EaD. Considerando o fator de impacto, isto é, a quantidade de vezes que um periódico é citado nas referências bibliográficas, buscamos mensurar aqueles com maior incidência no referencial teórico. A seguir, encontram-se os resultados dessa quantificação.

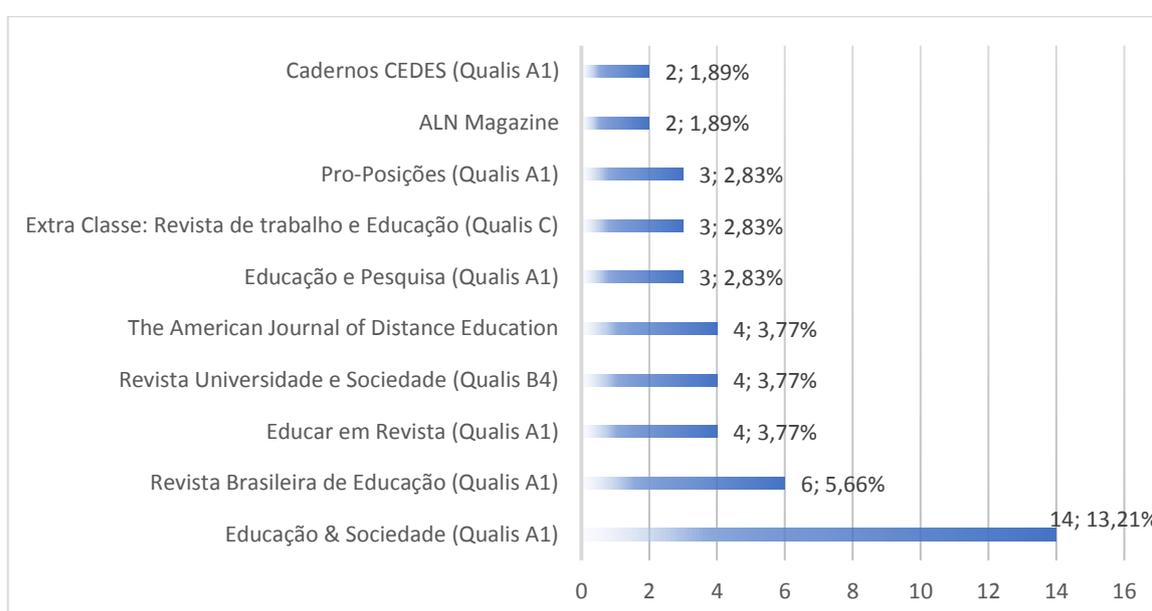


Figura 2.11. Periódicos com maior aparição nas referências utilizadas nas teses que versam sobre o trabalho docente na Educação a Distância¹⁴. Fonte: Autoria própria.

As estatísticas desvelam que a maioria dos artigos científicos presentes nas referências bibliográficas são publicações do periódico intitulado de *Educação & Sociedade*. Trata-se de uma revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criada “em 1978, como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao debate amplo sobre educação nos diversos prismas de sua relação com a sociedade” (CEDES, 2017, *online*). Em seguida, encontra-se a Revista

¹⁴ O Qualis dos periódicos foi obtido a partir de uma pesquisa na plataforma Sucupira da CAPES, disponível no endereço: <<https://sucupira.capes.gov.br>>. Salientamos que os dados são do Qualis respectivo apenas à área de avaliação em educação e considera somente as classificações do quadriênio de 2013-2016. Por sua vez, os periódicos *ALN Magazine* e *The American Journal of Distance Education* não foram encontrados na plataforma Sucupira.

Brasileira de Educação, publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Segundo Campos (2003), se um determinado periódico publica um artigo que é constantemente mencionado por outras pesquisas, conclui-se que o trabalho e, sobretudo a revista que o publicou, causaram impacto na comunidade científica. De acordo com esse autor, as revistas científicas, ou periódicos, representam um dos principais veículos de comunicação de pesquisa científica (CAMPOS, 2003). Um dos processos de qualificação desses veículos é o de indexação, em que estes passam a fazer parte de uma listagem de revistas de determinado banco de dados.

Em uma consulta na Internet, constatamos que dos 10 periódicos mais utilizados nas pesquisas sobre o trabalho docente na EaD, 6 encontram-se indexados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Trata-se de uma biblioteca eletrônica que cobre uma coleção selecionada de revistas científicas brasileiras (SciELO, 2017, *online*). Na perspectiva de Campos (2003), a SciELO, assim como outras bases de dados, constitui-se como importante fonte de informações bibliográficas cujo qualquer pesquisador pode acessar a fim de realizar revisões ou pesquisas bibliográficas. Assim, nossas análises bibliométricas indicam que periódicos presentes nessa base de dados têm sido utilizados com bastante frequência quando da revisão bibliográfica e da constituição de um aporte teórico de pesquisas relacionadas ao trabalho docente na EaD. Não por acaso, a revisão da literatura feita para esta pesquisa utilizou-se de vários artigos publicados em periódicos indexados na base SciELO.

2.5 Considerações sobre as Produções Científicas sobre a Educação a Distância e o Trabalho Docente nessa Modalidade: uma síntese

Neste capítulo, lançamos mão da bibliometria a fim de mapear a produção científica sobre a Educação a Distância e sobre o trabalho docente exercido nessa modalidade. A partir de uma análise quantitativa na base de teses do Grupo Horizonte, buscamos identificar como tem se configurado as pesquisas dos últimos 20 anos. Para tanto, foram analisadas investigações provenientes de programas de pós-graduação em Educação de todo o País. Acreditamos que esse empreendimento será fundamental ao desenvolvimento desta investigação.

Assim, trouxemos considerações no que toca à análise bibliométrica, almejando constituir um aporte teórico sobre esse método de avaliação. A bibliometria, utilizando-se de métodos matemáticos e estatísticos para investigar e quantificar os processos de comunicação escrita, permite-nos avaliar, além de outros aspectos, o impacto científico. Quer dizer que, a partir desse método, torna-se possível observar quais são as pesquisas e autores que têm influenciado uma determinada área. Evidentemente, por se tratar de uma análise preponderantemente quantitativa, a bibliometria, por vezes, não representa qualidade. Mas nossas apreciações neste capítulo voltaram-se a mapear a produção científica no que concerne à temática desta pesquisa, colimando oferecer um aporte teórico para a condução de nosso estudo e um norte à revisão bibliográfica.

Nessa perspectiva, utilizando os dados presentes na base de teses do Grupo Horizonte, procuramos mapear, de início, a produção científica sobre a EaD. Identificamos que, dentre os estudos que versam sobre a temática Educação e Tecnologias, a modalidade tem tido uma participação considerável, mas que representa menos da metade da produção científica dos últimos 20 anos. Entretanto, em relação ao total de teses provenientes de programas de doutorado em Educação, a EaD tem representado uma parcela ínfima, desvelando que, conquanto existam lacunas teóricas, a modalidade não tem sido acompanhada por uma alta produtividade científica. Além disso, nossos dados evidenciam que há um grande interesse em pesquisas que versam sobre a formação docente.

Preocupando-nos com as investigações enfocadas na docência sob uma perspectiva trabalhista, filtramos a base de teses do Grupo Horizonte e selecionamos 9 estudos que abordam o trabalho docente na EaD. Destes, identificamos que a maioria se origina de universidades do Estado de Minas Gerais. Quantificando as palavras com maior incidência no título das teses, descobrimos diferentes abordagens, como a prática docente e as transformações decorrentes desta, a subordinação da docência aos interesses do capitalismo, as tecnologias digitais presentes na atuação docente na EaD etc.

Submetendo as 9 teses selecionadas a uma apreciação bibliométrica, interessou-nos, ainda, analisar as referências bibliográficas utilizadas. Constatamos que o referencial teórico estrangeiro mais utilizado origina-se dos Estados Unidos, seguido daquele oriundo de pesquisadores e instituições francesas. Também identificamos que os autores mais utilizados e, por consequência, as referências com maior aparição no aporte teórico,

concentram-se em quatro eixos temáticos principais, isto é: Educação a Distância, tecnologias digitais/cultura digital, pós-modernidade e trabalho/trabalho docente. Ademais, desvelamos que a Internet tem se destacado como veículo utilizado na revisão bibliográfica, haja vista a profusão de materiais bibliográficos provenientes de ambientes virtuais, quais sejam, repositórios, periódicos digitais, *sites*, documentos oficiais disponibilizados na Internet etc.

Feitas as análises bibliométricas que nos proporcionam um dimensionamento da produção científica referente à EaD e ao trabalho docente exercido nessa modalidade, seguimos a um estudo focado na configuração da docência no âmbito do Sistema UAB. Para analisarmos os dados coletados em nossa pesquisa, acreditamos ser de fundamental importância estabelecer precisões teóricas, que sustentarão as discussões propostas no decorrer desta investigação.

Capítulo 3

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: dimensões e projeções

3.1 Introdução

Propomos, neste capítulo, uma análise diretamente relacionada à definição sobre a Educação a Distância, abarcando algumas considerações a respeito da atual dimensão dessa modalidade. Ao considerarmos as complexidades presentes na EaD, parece-nos coerente o estabelecimento de um alicerce teórico no que respeita à nossa abordagem. Acreditamos que a revisão na literatura da área é fundamental na medida em que define a EaD e institui algumas precisões teóricas, situando a nossa perspectiva de análise.

Para além das definições conceituais, propomos ainda, neste capítulo, uma apreciação do atual cenário da EaD na experiência brasileira. Mais especificamente, buscamos observar as propostas desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, analisando, dentre outras coisas, a configuração do trabalho docente nessa modalidade, com vistas a identificar uma possível padronização. Essa apreciação é imprescindível, pois estabelece os alicerces teóricos que sustentarão todas as discussões nos próximos capítulos. Além disso, a análise sobre a configuração da docência no Sistema UAB nos permite validar o aporte teórico, uma vez que corrobora se, de fato, estamos abordando a organização do trabalho docente na EaD em consonância com o que tem se estabelecido na prática dos cursos oferecidos.

Nessa perspectiva, alguns dos questionamentos que nortearam nossa pesquisa foram: Quais são os paradigmas que têm influenciado a sociedade contemporânea? De que maneira a EaD está inserida nas transformações da contemporaneidade? Qual a relevância da EaD em um contexto contemporâneo? O que entendemos por EaD? Quais as diferenças entre os termos *Educação a Distância*, *Ensino a Distância* e *Aprendizagem a Distância*? O que é o Sistema UAB e qual sua relevância para a EaD brasileira? Qual é a configuração da docência nos cursos ofertados pelo Sistema UAB? A EaD caminha rumo à institucionalização nas universidades públicas brasileiras? São estas, portanto, questões subjacentes à discussão presente no capítulo.

Em relação à estrutura, iniciamos com algumas ponderações a respeito da sociedade contemporânea, perpassando pelos céleres avanços tecnológicos e os novos paradigmas que têm permeado o atual contexto de intensas mudanças. Posteriormente, trazemos definições sobre a EaD, estabelecendo algumas precisões à luz do referencial teórico. Em seguida, tecemos uma discussão sobre os modelos de docência no âmbito do Sistema UAB, com base nos dados obtidos durante as investigações. Por fim, propomos algumas discussões acerca do cenário atual da EaD em um contexto brasileiro, promovendo reflexões referentes à institucionalização dessa modalidade e as possíveis contribuições do Sistema UAB nesse processo.

3.2 Sobre a sociedade contemporânea: mudanças e novos paradigmas

A sociedade contemporânea tem passado por profundas transformações. Com os céleres avanços das tecnologias, especialmente das chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹⁵, dilui-se a linha de separação entre o real e o virtual. As pessoas, cada vez mais conectadas aos dispositivos tecnológicos, assistem ao redimensionamento das noções de tempo e espaço. Por meio das tecnologias móveis como o celular, por exemplo, acessamos o mundo virtual a qualquer hora, de qualquer lugar. Estamos fisicamente presentes em um determinado contexto enquanto que, pelo celular, estabelecemos conexões com outras pessoas, sobre outros assuntos e em outros contextos. Os seres humanos passam, portanto, a interagir, simultaneamente, num espaço analógico, presencial físico e num espaço digital virtual, com objetos tanto analógicos quanto digitais (SCHLEMMER, 2016). Ou seja, as TDIC se mostram imbricadas à sociedade. Noutras palavras, não se consegue mais falar em sociedade contemporânea sem mencionar as tecnologias que a permeiam.

Desde muito cedo, aqueles que nascem no contexto da sociedade contemporânea passam a ter contato direto com diferentes tecnologias digitais. Essa relação precoce tem

¹⁵ Nas palavras de Belloni (2013), as tecnologias de informação e comunicação (TIC) dizem respeito às seguintes mídias: televisão e suas variantes; jogos de vídeo e de computador; máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo; *ipods*, MP3; telefones celulares; e redes telemáticas. No entanto, optamos por adotar a sigla TDIC em consonância com a abordagem de Mill (2012), pois estamos mais interessados nas tecnologias de base digital ou telemática. Sendo assim, as ocorrências da sigla TIC nas citações de outros autores neste texto equivalem à noção de TDIC por nós adotada.

afetado diretamente o desenvolvimento e a organização dessa sociedade. De acordo com Mill e Jorge (2013), é por meio da expansão e do desenvolvimento tecnológico que as sociedades grafocêntricas – sociedades que têm a escrita no centro de sua organização – passaram a se organizar também em função dos benefícios que as tecnologias digitais oferecem. Para esses autores, a sociedade contemporânea é marcada pelo intenso desenvolvimento tecnológico, ocasionando mudanças substanciais:

A expansão do desenvolvimento tecnológico nas sociedades grafocêntricas as caracterizou como essencialmente digitais. É preciso marcar a diferença entre a sociedade tradicionalmente denominada como *grafocêntrica* e a sociedade também grafocêntrica, mas marcada pelo uso intenso das tecnologias digitais (MILL; JORGE, 2013, p. 43).

Os autores denominam as sociedades marcadas pelo intenso desenvolvimento das tecnologias, especialmente as digitais, de *sociedades grafocêntricas digitais*¹⁶. Essa perspectiva de análise corrobora a asserção de que as tecnologias digitais estão diretamente relacionadas às mutações por quais a sociedade contemporânea tem passado. Contudo, os impactos ocasionados por elas não incidem apenas sobre os indivíduos nascidos no contexto da contemporaneidade.

Em um sentido mais amplo, os avanços tecnológicos, sobretudo das TDIC, têm promovido a sua generalização, ao passo que nos tornamos cada vez mais dependentes dos recursos tecnológicos. Atualmente, atividades outrora triviais ao cotidiano tornam-se digitais, e não possuir acesso a determinadas tecnologias ou às faculdades necessárias à sua utilização tende a fomentar um processo de exclusão. A respeito disso, Mill e Jorge (2013) afirmam que toda tecnologia é, por natureza, excludente, pois estabelece uma divisão entre aqueles que a dominam e conseqüentemente usufruem de suas vantagens e aqueles que, ao contrário, tornam-se excluídos desses benefícios. Ainda para os autores, nas já referidas sociedades grafocêntricas digitais, o acesso e o uso das tecnologias digitais:

[...] pressupõem habilidades que se aprimoram cada vez mais com o convívio direto e frequente das pessoas com essas tecnologias, em todas as suas possibilidades. Possivelmente, aqueles que não tiverem condições de utilizá-las terão o potencial de desenvolvimento de suas habilidades oprimido (MILL; JORGE, 2013, p. 56).

¹⁶ Para os autores, as *sociedades grafocêntricas digitais* não sobrepujam as chamadas sociedades grafocêntricas, visto que, na contemporaneidade, ambas estejam paralelamente “acessíveis” aos indivíduos (MILL; JORGE, 2013). Embora consideremos a distinção dos termos e saibamos ser, de certa forma, reducionista, aqui compreenderemos as expressões *sociedades grafocêntricas digitais* e *sociedade contemporânea* como equivalentes. Acreditamos que as *sociedades grafocêntricas digitais* são indissociáveis à ideia de sociedade contemporânea adotada no texto.

Se, por um lado, geram-se problemáticas como a exclusão àqueles que delas não têm acesso, por outro as tecnologias têm trazido benefícios diversos, como a própria inclusão. Paradoxalmente, as tecnologias digitais tanto podem ser responsáveis por processos de exclusão como também de inclusão. Mill e Jorge (2013) afirmam que medidas de inclusão digital podem ser vistas como estratégias de “democratização da informação e do conhecimento, e como demonstração dos inegáveis benefícios ou contribuições das tecnologias digitais para a promoção de diversas formas de ações inclusiva” (MILL; JORGE, 2013, p. 64). Já para Belloni (2013, p. 247), especificamente as TDIC:

Tanto podem funcionar como meios terrivelmente eficazes de opressão da liberdade em estados totalitários, quanto como instrumentos de exercício da cidadania. Modos de uso criativos, críticos e inteligentes podem fazer delas ferramentas poderosas de democratização do acesso ao conhecimento e à cultura.

A consideração da autora possibilita-nos depreender, portanto, que as tecnologias digitais podem trazer benefícios mas também perversidades. Nesse sentido, é preciso ponderar que se, por um lado, não há como negar a relevância que as tecnologias têm à atual sociedade, bem como as vantagens que delas podemos auferir, por outro, não podemos considerá-las como uma panaceia universal. O que nos parece inegável é que a sociedade contemporânea está envolta em significativas modificações diretamente relacionadas aos avanços tecnológicos. Por conseguinte, torna-se precípuo que haja discernimento para analisar as mudanças em face de suas dicotomias.

Acreditamos que o bom uso das inovações tecnológicas, pois, relaciona-se diretamente com as intenções subjacentes. As tecnologias, na medida em que podem emancipar mas também oprimir, demandam esforços no sentido de que se extraia delas os melhores benefícios à sociedade. Nessa perspectiva, Lévy (1999) considera que “permitir que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligência a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas é o melhor uso possível das tecnologias digitais” (LÉVY, 1999, p. 208).

Ao considerarmos que os avanços tecnológicos podem ser profícuos à sociedade contemporânea, desde que utilizados sob uma perspectiva crítica e consciente, constatamos a sua relevância em distintos âmbitos como a educação. Esta, por sua vez, não parece escapar das intensas mudanças presentes na contemporaneidade. Entretanto,

talvez por receio aos possíveis aspectos perversos ou mesmo à própria mudança, o âmbito educacional parece estar incorporando as tecnologias digitais em um ritmo bem mais moroso que outras tantas áreas. Desse modo, ainda que, como regra, os alunos sejam influenciados pelas tecnologias e pelo contexto digital, a educação aparenta resistir aos paradigmas da contemporaneidade. Mas tal resistência não anula ou sequer ameniza as influências que as tecnologias digitais têm ocasionado. Aliás, torna-se mister considerar a incorporação dos recursos tecnológicos à educação e conseqüentemente os possíveis benefícios daí decorrentes, sem, obviamente, desconsiderar os possíveis aspectos negativos. Sobre isso, destaca-se que:

Historicamente é um fato que as inovações tendem a demorar décadas em implantar-se no mundo educativo, pelo menos de um modo generalizado, mas não é menos verdade que a mudança de paradigmas, que o atual uso da internet e das redes sociais está a operar, não espera por nada nem por ninguém: vai ao ritmo do usuário (COSTA, 2013, p. 367).

O autor ainda salienta que toda e qualquer apropriação dessas novas tecnologias em âmbito educacional, a fim de conduzir a um desenvolvimento rápido de competências e de saberes úteis à sociedade contemporânea, faz-se em um ritmo bem mais lento que a produção de conhecimento gerado, sobretudo, pelo desenvolvimento da internet e de todas as tecnologias associadas (COSTA, 2013). Porém, as transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos e suas implicações à educação parecem não cessar. Ao contrário, as pessoas, principalmente os jovens, mostram-se cada vez mais influenciados pelos paradigmas que eclodem nesse cenário de intensas mudanças. O desafio maior está em considerar que:

[...] os modos de aprendizagem das novas gerações são muito diferentes daqueles das gerações precedentes, que as diferenças tendem a se acentuar principalmente porque o contato com as TIC é cada vez mais precoce. As abordagens dos jovens são fundamentalmente diferentes das dos adultos: eles recorrem a práticas intensivas, à experimentação repetida, ao ensaio e erro (em vez de consultar os manuais), à exploração aleatória dos programas e *sites*, e estabelecem uma relação dinâmica com as máquinas, “conversando com elas” (BELLONI, 2013, p. 252).

Podemos inferir, a partir do posicionamento supracitado, que, embora a incorporação das tecnologias à educação se dê, de forma geral, em ritmo lento, as transformações decorrentes das inovações tecnológicas – que, sobre os jovens, afetam de maneira mais acentuada – não demonstram sinais de interrupção. Essas mudanças incidem sobre as necessidades dos aprendizes e seus modos de aprendizagem, haja vista

os novos paradigmas da sociedade contemporânea. Diante disso, o âmbito educacional necessita alinhar suas estratégias de ensino-aprendizagem, no sentido de atender as novas demandas.

É no bojo dos novos paradigmas da contemporaneidade que surge, portanto, a Educação a Distância (EaD) como modalidade que, em termos gerais, tem-se estabelecido na contramão da resistência às inovações tecnológicas em âmbito educacional. A EaD, amplamente influenciada pelas tecnologias digitais, sobretudo as TDIC, apresenta-se alicerçada em tendências consoantes com a sociedade contemporânea. Para Costa (2013), é no contexto atual de rápidas transformações e gerações de conhecimento que a EaD desempenha um papel primordial, não só na educação, como também no treinamento, capacitação e qualificação de profissionais.

Numa sociedade cada vez mais dependente dos recursos tecnológicos e imersa em intensas transformações, a EaD tem ganhado notoriedade, visto que experiências mais atuais se apresentam amplamente permeadas por TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Essa íntima relação com os avanços tecnológicos pode resultar em benefícios àqueles que estudam a distância. Dentre esses benefícios, destaca-se a equidade, uma vez que podemos considerar a EaD:

[...] como um processo educativo que tem relação direta com a redução das desigualdades, o acesso ao conhecimento aos aprendizes que, de outra maneira, estariam isolados, além de ofertar uma formação em condições de qualidade e exigência científica e pedagógica tão boas e, em certas circunstâncias, melhores que as dos sistemas convencionais, haja vista os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), apresentando notas superiores aos de vários cursos presenciais (NEVES, 2016, p. 23).

Mas, a despeito dos sedutores benefícios que se pode obter a partir de experiências com EaD, salientamos que, assim como as próprias inovações tecnológicas, os aspectos profícuos dessa modalidade estão intimamente relacionados com as intenções que a subjazem. Se, por um lado, as intenções são perversas, a EaD pode se configurar como uma intensa ferramenta de precarização da educação, não sendo raros os casos nos quais a modalidade é adotada como “fábrica de diplomas”¹⁷. Em contrapartida,

¹⁷ A expressão “fábrica de diplomas”, para nós, diz respeito às instituições que utilizam da EaD – mas não apenas dela – para obter o máximo de resultados com o mínimo de esforços/gastos sem preocupação com a qualidade. Obviamente, referimo-nos a instituições que visam somente lucro, mas enganam-se aqueles que pensam ser essa uma prática exclusiva dos setores privados. Ao contrário, também as instituições públicas, por meio de políticas perversas adotadas pelo Estado, podem se utilizar de estratégias para atingir o máximo de resultados com o mínimo de gastos, sem se preocupar com a qualidade do que é oferecido.

considerando-se experiências que, acima de tudo, almejam resultados positivos e ajustados às novas tendências da sociedade contemporânea, a EaD pode ser um campo fértil para se incorporar as inovações tecnológicas com o objetivo de oferecer melhores propostas de ensino-aprendizagem.

Enfim, há que se considerar os benefícios e as perversidades presentes em propostas de Educação a Distância. Porém, o que nos parece inegável é que, tal como as mudanças na sociedade contemporânea, a EaD não deve ser ignorada. Os céleres avanços pelos quais essa modalidade tem passado, principalmente no Brasil, já se configuram como motivos plausíveis para uma análise lúcida. Considerando, portanto, a preponderância que a EaD possui para a educação em um contexto contemporâneo e, sobretudo, para esta pesquisa, reservaremos os tópicos subsequentes para uma análise meticulosa.

3.3 Educação a Distância: conceitos e definições

Parece-nos lógico elucidar, *a priori*, a definição de Educação a Distância antes de qualquer análise posterior. Entendemos que a definição dessa modalidade, baseando-se no aporte teórico adotado, é imprescindível à apreciação que será proposta mais à frente. Para tanto, cabe retomar alguns elementos constitutivos da EaD em um contexto contemporâneo¹⁸.

Para Neves (2016), a EaD acontece mediante a separação física entre os atores do processo de aprendizagem – docentes e alunos – estabelecendo uma relação de comunicação e aprendizagem multidirecional. Ainda para a autora, trata-se de um modelo que pode ser organizado de modo a possibilitar ao discente a reconstrução do conhecimento por meio de sua própria experiência (NEVES, 2016).

Na perspectiva de Struchiner e Carvalho (2014), a EaD, caracterizada inicialmente pela distância física entre os participantes do processo educativo, hoje tem essa mesma

¹⁸ Cabe fazer um adendo de que a EaD não é oriunda da sociedade contemporânea. Pelo contrário, a trajetória histórica da modalidade revela que as primeiras formas de ensino a distância ocorreram por correspondência, no século XVIII (PALHARES, 2009 apud AHAD, 2016). A EaD mediada por tecnologias digitais surge apenas no fim do século XX, em decorrência dos avanços tecnológicos (FORMIGA, 2009 apud AHAD, 2016). Assim, as definições trazidas neste texto sobre a EaD são referentes a um contexto contemporâneo. Noutras palavras, referem-se à EaD permeada pelas TDIC, pois é exatamente nesse cenário de intensas transformações que a modalidade tem crescido vertiginosamente. Cenário este que nos interessa e por isso se encontra no cerne da investigação.

distância superada pelas facilidades de acesso às informações, de interação, de comunicação e de colaboração entre sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Sua prática se realiza em diferentes formatos, estratégias e meios que viabilizam novas relações no processo educativo, influenciando, inclusive, o próprio ensino presencial (STRUCHINER; CARVALHO, 2014)

Segundo Kenski (2013), enquanto a educação presencial é definida pela sala de aula e todos os recursos físicos, humanos e tecnológicos restritos à área física em que ela se situa, a EaD se apresenta em um não-lugar, um espaço virtual indeterminado. Conforme a autora, ao vivenciarmos a EaD, descobrimos que se trata de uma nova cultura, ou seja, uma nova relação entre os participantes, os conteúdos, as metodologias, as tecnologias, os comportamentos e a avaliação (KENSKI, 2013).

De acordo com Mill (2012), a EaD é uma modalidade que apresenta, como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que haja necessidade de professores e alunos estarem no mesmo local ao mesmo tempo. O autor ainda afirma que:

[...]. Para que a aprendizagem ocorra, são utilizadas diferentes tecnologias e ferramentas, como programas computacionais, livros, CD-ROMs e recursos da internet, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) etc. Assim, a interlocução é possibilitada tanto por suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em *webconferências*, salas de bate-papo, etc.) quanto para comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, ferramentas para edição de textos *web* e *e-mails*). Em suma, a EaD na contemporaneidade é uma modalidade educacional que geralmente faz uso intensivo de tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) e tem grande potencial para atender a pessoas em condições desfavoráveis para participação em cursos presenciais de graduação ou formação continuada, geralmente oferecidos em grandes centros de pesquisa e difusão de conhecimentos, como é o caso das instituições de ensino superior público do Brasil (MILL, 2012, p. 23).

A definição proposta pelo autor aprofunda a noção sobre EaD e estabelece que essa modalidade é marcada pelo uso intenso de diferentes tecnologias de informação e comunicação que, na contemporaneidade, passam a ser primordialmente digitais. A separação entre professores e alunos é, portanto, sobrepujada por meio da utilização de diferentes tecnologias, especialmente as TDIC.

A partir dessas diferentes definições apresentadas, compreendemos que, embora existam matizes nas conceituações, a EaD se caracteriza essencialmente pela separação física entre professores e alunos. Ademais, para que se estabeleça a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são adotadas diversas tecnologias. Estas, em um contexto contemporâneo, passam a ser, em grande maioria, digitais. Portanto,

entendemos, com base no aporte teórico, que, na contemporaneidade, a EaD é marcada pela separação espacial e temporal entre os envolvidos e pelo intenso uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva nos parece a mais adequada e será a definição que iremos adotar doravante.

Posto isso, parece-nos igualmente importante, para além da definição sobre a modalidade, justificarmos o porquê do termo *Educação a Distância* em vez de *Ensino a Distância* ou mesmo *Aprendizagem a Distância (e-learning)*. Consideramos que a adoção destes parece equivocada em relação àquele, em razão da nossa abordagem e levando em conta as diferenças conceituais que demandam atenção por parte dos pesquisadores da área. Com a finalidade de elucidar, pois, a nossa opção pelo termo *Educação a Distância* como sendo o mais adequado¹⁹, retomaremos alguns conceitos.

Mill (2012) compreende que a sigla EaD tem sido tomada indistintamente para se referir aos termos *educação a distância*, *ensino a distância* ou ainda *aprendizagem a distância (e-learning)*. Nas palavras do autor, nem na concepção e nem na prática esses termos deveriam ser sinônimos ou intercambiáveis. Ele ainda define que:

[...] EaD [a sigla] deve ser entendida como “educação a distância” – modalidade de educação geralmente considerada uma forma alternativa e complementar (mas não necessariamente substitutiva) para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo), com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a democratização do conhecimento, decorrentes de seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e pedagógica (MILL, 2012, p. 21).

Para esse autor, embora todos os termos (distância, semipresencial, virtual, *on-line*, móvel, onipresente, etc.) queiram tratar da *educação*, os adjetivos atribuídos acabam por criar problemas conceituais e de concepção dos processos de ensino-aprendizagem (MILL, 2012). O mais importante é que a educação é o tema central da questão, e, nas análises propostas pelo autor em seu estudo, o termo *Educação a Distância* parece o mais adequado para compreender os processos pedagógicos em seus quatro elementos: ensino, aprendizagem, tecnologias e gestão (MILL, 2012).

A nós, o termo *Educação a Distância* também parece o mais adequado, pois *Ensino a Distância* e *Aprendizagem a Distância (e-learning)* remetem a uma abordagem reducionista visto que não compreendem todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim

¹⁹ Em consonância com a perspectiva de análise adotada nesta pesquisa nos parece indubitável a escolha pelo termo *Educação a Distância*. Entretanto, não cabe a nós, nestas páginas, condenar a adoção de outros termos, considerando-se que existem diferentes abordagens possíveis para o tema.

sendo, a sigla EaD, neste estudo, será peremptoriamente adotada para se referir ao termo *Educação a Distância*.

Por meio dessas conceituações, acreditamos que estejam instituídos os alicerces teóricos referentes ao que entendemos por EaD. Essa análise, embasada no referencial teórico da área, é importante visto que desvela as nossas concepções acerca da temática. Estabelecido esse embasamento teórico, segue-se então para uma análise sobre o crescimento da EaD e sua relevância à contemporaneidade.

3.4 Sistema Universidade Aberta do Brasil

A Educação a Distância tem ganhado destaque nas últimas décadas. Parte dessa notoriedade se deve à estreita relação existente entre experiências de EaD mais atuais e os novos paradigmas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, muitas instituições e, inclusive, políticas públicas de diferentes países têm fomentado a expansão da modalidade, compreendendo-a, entre outras coisas, como uma forte aliada a processos de inclusão e de expansão do acesso ao ensino, sobretudo, o ensino superior. No entendimento de Sancho-Gil (2016), nos últimos anos, o desenvolvimento econômico e tecnológico e a globalização levaram muitos países, como o Brasil, a dar atenção especial à melhora da educação, repercutindo em uma significativa abertura de um bom número de universidades públicas e privadas e, especialmente, dada as características geográficas do País, a organização de um bom número de programas de EaD.

Pode-se dizer que a EaD, considerando-se suas possibilidades quanto à democratização do acesso ao ensino e à interiorização da oferta de cursos em países de dimensões continentais como o Brasil, configura-se como uma viável estratégia de atendimento às novas tendências e exigências da sociedade contemporânea. Não é por acaso que tem crescido exponencialmente a oferta de cursos a distância, ainda que consideremos os avanços tecnológicos como, em parte, responsáveis por esse processo. Nesse sentido “são visíveis os muitos indícios de que a EaD tem recebido bastante atenção recentemente e que, por isso, tem crescido vertiginosamente” (MILL et al., 2014).

Por sua vez, a célere expansão pela qual a EaD tem passado nos últimos anos ocorre de maneira bastante peculiar no Brasil. A modalidade, na experiência brasileira, tem sido fomentada por políticas públicas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Este Sistema tem sido o grande responsável pelo crescimento da modalidade especificamente em instituições públicas no País, ao passo que aumenta também o número de pesquisas sobre a área²⁰, contribuindo para o estabelecimento de debates construtivos.

Desse modo, parece-nos ser inviável a abordagem sobre experiências contemporâneas de EaD no Brasil sem considerar o Sistema UAB que é um dos principais responsáveis pela expansão da modalidade no País. Outrossim, consideramos importante, antes de uma apreciação sobre a UAB, tratar, ainda que de maneira tangencial, alguns dos respaldos legais presentes na legislação brasileira. A respeito disso, Neves (2016, p. 16) compreende que:

No Brasil, a EaD é referendada pelo artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, possuindo o status de modalidade integrada ao sistema de ensino. Neste sentido, destaca-se que a legislação organiza a educação em níveis – básico e superior – e em modalidades – educação a distância, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional. Por se tratar de uma modalidade, a EaD pode ser ofertada nos níveis básico e superior. No entanto, somente em 2005, com a regulamentação do mencionado artigo, ela se tornou uma modalidade na qual os processos de ensino-aprendizagem são desenvolvidos em lugares ou tempos diversos com a utilização de meios tecnológicos para realização de atividades. Por vezes, foi reconhecida apenas como um modo novo de fazer educação, levando-se em conta apenas os aspectos relacionados aos processos das tecnologias digitais.

A análise da autora nos permite depreender que, no Brasil, embora a EaD fosse mencionada já na LDB de 1996, é a partir do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que ela passa a ser regulamentada e definida como modalidade na qual os processos de ensino-aprendizagem ocorrem em lugares ou tempos distintos com a utilização de meios tecnológicos para a realização das atividades. Porém, é no ano seguinte que surge o Sistema o UAB, por meio do “Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cuja finalidade é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil” (NEVES, 2016, p. 17). Na legislação específica, considera-se que:

São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

²⁰ No Capítulo 2 empreendemos uma análise bibliométrica sobre a produção científica referente à EaD. Ainda que sejam necessários aprofundamentos, nossos resultados sugerem que o surgimento do Sistema UAB coincide com um aumento nas pesquisas que versam sobre a temática.

- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

São claros os objetivos da UAB no que diz respeito à formação de professores e de pessoal capacitado para atuação no setor público em suas distintas esferas – mas especialmente em âmbito educacional. Isso é reiterado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – atual mantenedora do Sistema UAB: “Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal” (CAPES, 2016, *online*). Assim, dentre os objetivos colimados pelo Sistema, tem-se a melhoria da educação básica no Brasil por meio da oferta de cursos pela modalidade de EaD – sobretudo cursos de formação de professores, embora seu objetivo não seja apenas esse.

Além dos aspectos concernentes às finalidades da UAB, os documentos oficiais elucidam especificidades sobre a metodologia e, inclusive, sobre a organização do trabalho docente nos cursos a distância, visando fornecer subsídios à implementação de ofertas de EaD nas instituições públicas. Dentre as complexidades inerentes à EaD em um contexto contemporâneo, há que se considerar a forma como se organiza a atuação docente, tendo em vista que, em decorrência da separação física entre professores e alunos, o trabalho docente a distância se torna sobremodo complexo. A UAB, pois, não apenas considera essa complexidade como não se abstém da delimitação sobre o trabalho docente e sobre os membros que compõem os processos de ensino na EaD – embora a definição presente nos documentos oficiais não seja muito abrangente:

A equipe docente compreendida pela UAB (e permitida mediante as restrições orçamentárias) é a de uma composição entre professores e tutores. Na categoria de professor estão incluídos diferentes papéis [...] como professor conteudista e professor ministrante. Trabalhando com o último na oferta da disciplina estão os tutores, divididos entre tutores a distância (que ficam afastados dos alunos e próximos dos professores, trabalhando nas instituições de ensino) e tutores presenciais (que ficam próximos dos alunos e distantes dos professores, trabalhando nos polos de apoio regional) (LAPA; PRETTO, 2010, p. 88).

A partir das palavras do autor, inferimos que, nesse processo de regulamentação da EaD no Brasil, passa-se de uma delimitação sumária da modalidade para uma espécie de padronização que compete também aos docentes que integram as equipes dos cursos ofertados a distância. E ainda que consideremos os meandros que permeiam a EaD no país, é por meio do surgimento da UAB e, conseqüentemente, de todos os respaldos legais – como os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do Ministério da Educação (MEC, 2007) – que são instituídas uma série de normativas que tratam sobre questões mais complexas como a já mencionada organização do trabalho docente.

Nesse sentido, a configuração da docência no modelo de EaD proposta pelo Sistema UAB permite-nos observar a complexidade do trabalho docente na modalidade. Profissionais como professores (conteudistas e formadores) e tutores (virtuais e presenciais) integram um coletivo de trabalhadores docentes que são imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem. Esses profissionais, com perfis distintos e funções específicas, interessa-nos em razão da complexidade envolvida em suas atividades, além de considerarmos a relevância do Sistema UAB no que respeita à experiência brasileira com EaD. Assim, reservaremos o próximo tópico à compreensão da configuração da docência nessa modalidade com base nos estudos realizados a partir dos projetos pedagógicos dos cursos desenvolvidos no âmbito do Sistema UAB.

3.4.1 Configuração da docência no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil

O Sistema UAB foi constituído de um modelo em que IPES, com atuação regular na modalidade presencial, credenciam-se no MEC e aportam TDIC para o desenvolvimento e a oferta de cursos a distância (FERREIRA; MILL, 2014). Pode-se afirmar que esse Sistema tem por modelo a agregação consorciada de IPES; o fomento parcial de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal; o suporte dos Polos de Apoio Presencial; o uso de recursos de mediação pedagógica *online* e materiais didáticos em mídias impressas e/ou digitais e; o suporte acadêmico de professores e tutores, remunerados por meio de bolsas de estudo e pesquisa (FERREIRA; CARNEIRO, 2015). Isso quer dizer que a UAB, concomitantemente ao fomento da EaD, trouxe consigo um modelo que cinge a forma como os cursos a distância são estruturados e ofertados.

A delimitação, na medida em que compete também à docência, define e padroniza os papéis dos profissionais docentes. A docência compreendida pelo Sistema UAB – e permitida mediante as restrições orçamentárias – é composta por professores e tutores (LAPA; PRETTO, 2010). As funções e atividades desses profissionais são especificadas em documentos legais, o que, de acordo com Lapa e Pretto (2010), apresenta o risco da prescrição e da padronização de um modelo único de educação.

Na Resolução Nº 8, de 30 de abril de 2010, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por exemplo, já existiam uma série de competências referentes à figura do professor e do tutor, delimitando suas funções com relativo detalhamento. Essa resolução voltava-se à definição dos profissionais objetivando o pagamento de proventos aos docentes. Mas ela foi revogada por meio da Resolução Nº 15, de 4 de dezembro de 2015, conferindo à Capes a responsabilidade pelo pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB.

O Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) também sugere uma padronização no âmbito da UAB. Trata-se de um programa que engloba o curso de bacharelado em Administração Pública e três especializações (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde), visando colaborar com o esforço de qualificação dos gestores públicos brasileiros, nas várias instâncias administrativas (DEMARCO, 2013). O PNAP, desenvolvido no âmbito do Sistema UAB, apresenta uma delimitação metodológica ainda mais rígida em relação a outros cursos a distância, em razão de seu padronizado projeto pedagógico. Isso foi corroborado pela nossa pesquisa, quer nas análises documentais, quer nas entrevistas – mais especificamente nas entrevistas com coordenadores da UAB.

Também indicando a existência de uma padronização no trabalho docente, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007, *online*) mencionam funções que competem aos professores e aos tutores que atuam na UAB. Além disso, expandem o entendimento sobre a EaD a partir de aspectos como os Polos de Apoio Presencial e os desdobramentos de algumas figuras docentes como os tutores presenciais e virtuais. E embora não tenham força de lei, configuram-se, para a EaD, como um “referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação” (CAPES, 2017, *online*).

Portanto, se as delimitações referentes à configuração do trabalho docente na EaD mostraram-se, em um primeiro momento, perceptíveis a partir da revisão bibliográfica e das informações presentes nos documentos legais que concernem ao Sistema UAB, buscamos ratificar essa padronização por meio da análise dos projetos pedagógicos dos cursos. Para subsidiar essa investigação, procuramos identificar os profissionais que compõem o coletivo de trabalhadores e, por conseguinte, a estrutura organizacional da docência na EaD à luz dos modelos elaborados por Mill (2012). Para esse autor, os modelos de docência comumente adotados em cursos a distância no Brasil são:

- **Docência do tipo A:** Este modelo contempla as figuras do docente-formador/aplicador e dos docentes-tutores, virtuais e presenciais. Dos modelos apresentados por Mill (2012), este é o único a contemplar, necessariamente, os Polos de Apoio Presencial. Além disso, nesta configuração, também pode existir a figura de um docente-autor/conteudista, quando o docente-formador/aplicador não é o responsável pela elaboração dos materiais didáticos da disciplina ou do curso.
- **Docência do tipo B:** Nesta configuração, dispensam-se os docentes-tutores presenciais e virtuais. O acompanhamento dos alunos cabe exclusivamente a um docente-formador/aplicador, que pode ou não ser o responsável pela elaboração dos materiais didáticos. Ou seja, nesta configuração pode ou não existir a figura de um docente-autor/conteudista responsável por elaborar os conteúdos.
- **Docência do tipo C:** Este modelo dispensa a figura do docente-formador/aplicador, cabendo exclusivamente aos docentes-tutores virtuais a responsabilidade pelo acompanhamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Há ainda a figura de um docente-autor/conteudista, responsável pela elaboração dos materiais didáticos. Esta configuração não contempla os docentes-tutores presenciais.
- **Docência do tipo D:** Este modelo não contempla os docentes-tutores presenciais. Entretanto, esta configuração conta com os docentes-tutores virtuais atuando em parceria com os docentes-formadores/aplicadores. Novamente a figura do docente-autor/conteudista pode existir, quando os materiais didáticos não são elaborados pelo docente-formador/aplicador.

Para Mill (2012), os modelos do tipo B, C e D podem ou não contemplar os Polos de Apoio Presencial, mas eles são dispensáveis. Assim, dentre os diferentes modelos apresentados pelo autor, a docência do tipo A é, sem dúvida, a configuração mais próxima do que é descrito nos documentos e materiais disponíveis sobre o Sistema UAB. Isso fica ainda mais explícito em razão da existência dos Polos de Apoio Presencial, tendo em vista que a UAB está alicerçada em um modelo de EaD denominado de *central-polos*. No entendimento de Mill (2012):

O modelo de tipo central-polos é mais vantajoso do ponto de vista social, da democratização da cultura e do conhecimento, pautado na interiorização dos grandes centros de produção intelectual e no desenvolvimento de regiões desfavorecidas cultural e socioeconomicamente. Como uma das principais desvantagens, esse tipo de organização é extremamente complexo e dispendioso, especialmente porque, de modo geral, os gestores consideram, em suas planilhas financeiras, qualquer ganho social ou mesmo indireto. Trata-se de um modelo que costumeiramente capilariza a sociedade, na busca por estudantes, voltado mais a aspectos sociais e geográficos. Há maior preocupação com o público-alvo e com as questões regionais, na perspectiva do estudante. *No cenário brasileiro, a já mencionada UAB é a mais recente experiência de grande porte que se propõe numa organização do tipo central-polos* (MILL, 2012, p. 84 – grifo nosso).

O Sistema UAB, portanto, conta com Polos de Apoio Presencial e com docentes que atuam nesses polos, isto é, os docentes-tutores presenciais. Esse modelo *central-polos* acaba por delimitar a configuração docente, uma vez que institui a existência de alguns profissionais indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Lapa e Pretto (2010) afirmam que o Sistema UAB se apresenta como uma padronização da EaD nacional, sobretudo nas instituições públicas. Todavia, consideramos que, embora seja evidente a configuração da docência adotada, existe certa autonomia para que as instituições construam seus projetos pedagógicos – com exceção do PNAP – o que pode implicar em nuances e especificidades entre cada experiência. A Resolução Nº 18, de 16 de junho de 2010, por exemplo, apesar de não estar mais em vigor, atribui às instituições a responsabilidade de “determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos projetos pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos” (BRASIL, 2010). Aspectos como esse poderiam, pois, imputar aos docentes responsabilidades que não necessariamente correspondem àquelas definidas nos documentos legais.

Ao observarmos as discrepâncias na configuração do trabalho docente que poderiam existir de acordo com cada experiência de EaD, tecemos uma análise sobre os projetos pedagógicos dos cursos ofertados no âmbito do Sistema UAB. De maneira geral, identificamos a existência de matizes referentes às figuras docentes, em especial no que tange às denominações dos profissionais. Grosso modo, essas divergências nos pareceram mais conceituais, não implicando em diferenças profundas em relação à configuração da docência ou às atividades e funções dos docentes. No entanto, acreditamos que certas especificidades podem indicar algumas das posturas das instituições em face daquilo que é delimitado pelo Sistema UAB. Mas antes de estabelecermos essas apreciações, elaboramos o Quadro 3.1 objetivando elucidar as principais diferenças em relação às denominações dos docentes da EaD que foram encontradas nos projetos pedagógicos e nas páginas virtuais dos cursos durante nossa pesquisa.

Quadro 3.1. Diferentes denominações atribuídas aos docentes da EaD

| Denominação adotada com base no referencial teórico | Variações encontradas durante a investigação |
|---|--|
| Docente-autor/docente-conteudista | Professor-autor Professor-revisor |
| Docente-formador/docente-aplicador | Professor-formador Professor-pesquisador Professor-supervisor Professor-ministrante Coordenador de disciplina |
| Docente-tutor virtual | Tutor virtual Tutor a distância Professor-mediador Professor-tutor Professor-tutor a distância Tutor-Universidade ²¹ |
| Docente-tutor presencial | Tutor presencial Professor-tutor presencial Tutor-Polo |

Fonte: Autoria própria.

A partir das diferentes nomenclaturas, inferimos que as denominações dos profissionais que compõem o coletivo de trabalhadores podem variar de acordo com cada experiência de EaD. Porém, em nossas análises não foram encontradas diferenças

²¹ Por questões de sigilo, optamos por utilizar a palavra *universidade* em vez da sigla da instituição que adota essa nomenclatura, que é a forma presente no projeto pedagógico. Embora possua uma denominação diferente, durante as análises documentais identificamos que as atividades desse profissional são equivalentes ao que entendemos por docente-tutor virtual.

significativas sobre as atividades dos docentes, permitindo-nos depreender que, de fato, os projetos pedagógicos e as informações disponibilizadas pelas instituições explicitam uma configuração de docência que segue os padrões estabelecidos pelo Sistema UAB. Noutras palavras, concluímos que a configuração da docência se situa no modelo do Tipo A, sob a perspectiva de Mill (2012). Esse modelo compreende, portanto, docente-autor/conteudista, docente-formador/aplicador e docentes-tutores, virtuais e presenciais.

A única figura docente incomum, que não havia sido abordada no referencial teórico, mas que foi encontrada em nossa investigação é o tutor de estágio. Esse profissional, também denominado de tutor regente ou mentor, é o responsável por acompanhar os alunos durante as atividades de estágio. Seu papel parece importante nos cursos de licenciatura, sendo ele o responsável por facilitar o contato entre a universidade e a escola onde serão realizados os estágios obrigatórios. Mas vale salientar que a existência desse profissional não se constitui regra.

Outra divergência que, embora ínfima, acreditamos ser importante descrever, refere-se a casos nos quais o docente-tutor virtual é o responsável pelo deslocamento aos Polos de Apoio Presencial, sem a menção das atividades ou existência dos docentes-tutores presenciais. Esses casos estiveram presentes em uma parcela mínima de cursos analisados, sobretudo em projetos pedagógicos ou editais de ofertas mais antigas de cursos a distância. Ademais, devido à escassez de informações presentes em grande parte das fontes de coleta de dados, torna-se inviável afirmar que esses casos isolados representam variações mais estruturais na configuração da docência no âmbito do Sistema UAB.

Aliás, a respeito dessa escassez de informações presentes nas fontes de coleta de dados, cabe fazer algumas ponderações que, de modo geral, concernem à perspectiva de institucionalização da EaD no Brasil. Dentre as possíveis contribuições do Sistema UAB está o fomento à iniciativa das universidades buscando a institucionalização da modalidade no contexto da educação pública brasileira. E durante nossa investigação obtivemos informações importantes que sustentam uma discussão sob essa perspectiva. Assim sendo, reservamos o próximo tópico deste capítulo para uma análise sobre possíveis repercussões do Sistema UAB no contexto das instituições públicas de ensino superior do Brasil.

3.4.2 Institucionalização da Educação a Distância nas instituições públicas

De início, destacamos a necessária definição do termo *institucionalização*. Trata-se de um “processo mediante o qual um conjunto de normas de comportamento, que orientam uma atividade social considerada importante, adquire um processo de cristalização” (INFOPÉDIA, 2013, *online*). Para Ferreira e Carneiro (2015), a institucionalização configura-se por um *continuum* cujas coordenadas de posição desvelam o nível dos processos de articulação que lhes dão forma. Envolve, assim, a cristalização de conhecimentos, significados, valores e procedimentos, passando do nível informal para o formal (MACHADO-DA-SILVA *et al.*, 2001 *apud* FERREIRA; CARNEIRO, 2015).

A institucionalização é, pois, um processo que, sumariamente, representa a incorporação de determinadas atividades à cultura institucional. A partir dessa definição, torna-se possível compreender a importância desse processo para a continuidade da EaD nas IPES. Uma vez que o Sistema UAB se apresenta, dentre outras coisas, como uma política de caráter emergencial, sua continuidade insegura reitera a necessidade de incorporar a modalidade às práticas institucionais, como estratégia visando a legitimação da EaD na educação pública brasileira.

Nesse sentido, em nossas análises documentais, mormente nos projetos pedagógicos das universidades que integram o Sistema UAB, bem como durante as entrevistas com alguns docentes-formadores e coordenadores UAB, identificamos alguns aspectos que dão indícios sobre o atual processo de institucionalização da EaD. Conforme asseveram Ferreira e Carneiro (2015), o Sistema UAB é referência para a análise dos processos de institucionalização da modalidade na perspectiva das IPES que o integram. Em nossa investigação, obtivemos dados que, embora não nos permitam uma apreciação pormenorizada, sustentam uma discussão sob essa perspectiva.

Durante o processo de coleta de dados nos projetos pedagógicos, um dos aspectos que mais nos chamou atenção refere-se à precariedade nas informações disponíveis nos *sites* e nas páginas virtuais dos cursos e das instituições que atuam no âmbito do Sistema UAB. Muitas informações disponibilizadas são imprecisas e dificultam a identificação de elementos ordinários, como a periodicidade dos cursos a distância, ou mesmo sua existência/inexistência. A título de exemplo, elaboramos a Figura 3.1, que dimensiona a quantidade de cursos nos quais foi impossível definir a configuração da docência

considerando-se as escassas ou inexistentes informações que deveriam ser disponibilizadas pelas universidades.

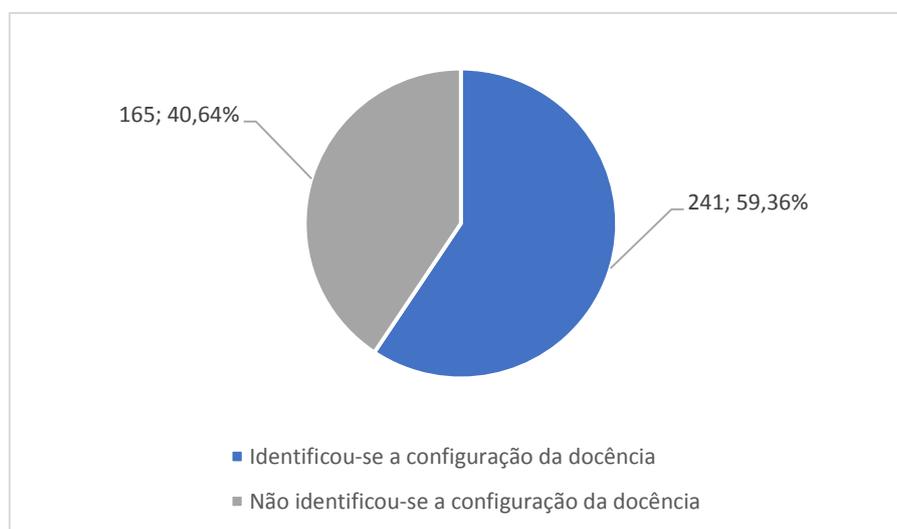


Figura 3.1. Relação de cursos nos quais se identificou a configuração da docência por meio da análise documental. Fonte: Autoria própria.

Conforme o Figura 3.1 nos mostra, dos 406 cursos analisados, em 165 deles, ou em 40,64% da amostragem total, não foi possível identificar a configuração da docência a partir dos projetos pedagógicos e das informações contidas nas páginas virtuais. Isso se deve ao fato de que muitas instituições possuem *sites* mal organizados, contendo informações imprecisas – em alguns casos, tais informações são inexistentes. Esses óbices dificultaram a coleta de dados, desvelando uma precariedade no acesso à informação que deveria estar disponível virtualmente. Ferreira e Carneiro (2015), ao listarem as dimensões do processo de institucionalização, consideram a publicização/reconhecimento da EaD no *site* da instituição como um dos indicadores da dimensão denominada de *organização*²². Isso significa que a precariedade no acesso a informações essenciais que, dentre outras coisas, contribuem na promoção dos cursos, pode representar um ponto de atraso no processo de institucionalização da EaD. Isto é, um atraso em relação ao reconhecimento e à publicização da modalidade no *site* das instituições.

Malgrado as dificuldades encontradas durante a coleta dos dados, conseguimos identificar outras informações de interesse à pesquisa, como uma variedade de

²² Para Ferreira e Carneiro (2015), a análise de aspectos da institucionalização da EaD pode ser dividida em cinco dimensões principais, a saber: planejamento, organização, infraestrutura e pessoal. Na dimensão denominada de organização, um dos indicadores diz respeito à publicização/reconhecimento da EaD no site da instituição, catálogo, boletins e organograma (FERREIRA; CARNEIRO, 2015).

secretarias, coordenadorias, departamentos, centros etc. de EaD criados a fim de administrar essa modalidade nas instituições. Isso foi observado nas páginas virtuais que, via de regra, são referentes a repartições específicas à EaD. O Quadro 3.2 ilustra algumas das variações de secretarias, coordenadorias, departamentos, centros etc. encontrados em nossas análises documentais.

Quadro 3.2. Nomenclaturas das repartições referentes à EaD das universidades pesquisadas durante as análises documentais

| |
|---|
| Assessoria de Educação a Distância (aedi) |
| Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) |
| Centro de Educação a Distância (CEAD) |
| Centro de Educação a Distância (CEaD) |
| Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) |
| Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) |
| Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) |
| Centro Integrado de Aprendizagem em Rede |
| Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD) |
| Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (cead) |
| Departamento de Educação a Distância (DEAD) |
| Diretoria de Educação a Distância (DIREAD) |
| Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD) |
| Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE) |
| Faculdade de Educação a Distância |
| Núcleo de Educação a Distância (NEaD) |
| Secretaria de Educação a Distância e Formação de Professores (SEDFOR) |
| Secretaria de Ensino a Distância (SEAD) |
| Secretaria de Tecnologia Educacional (SETEC) |
| Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) |
| Secretaria de Educação a Distância (SEAD) |

Fonte: Autoria própria.

Percebemos, em nossa investigação, que, de fato, várias universidades aderiram à constituição de órgãos direcionados à manutenção da EaD. Nas palavras de Vieira *et al.* (2012), se a instituição vai atuar de forma permanente em ambas as modalidades (educação presencial e a distância), não há como deixar de operacionalizar, na estrutura, um órgão específico, como uma secretaria de Educação a Distância vinculada ao gabinete do reitor. Para os autores, tal secretaria seria formada por diretorias responsáveis por todos os programas de EaD na universidade, sendo que, em todas as categorizações, os agentes responsáveis participariam nos colegiados da instituição (VIEIRA *et al.*, 2012). A existência, na instituição, de um órgão operacionalizado a fim de abarcar as práticas de

EaD foi observada, por exemplo, durante uma das entrevistas realizada com um docente-formador que atua no âmbito do Sistema UAB:

Houve um processo de implantação pós UAB [...] algum curso pode ter funcionado melhor do que para a Biologia, mas a implantação foi efetivada através desse CAED que criaram aqui, né, que é o Centro de Apoio à Educação a Distância (docente-formador/aplicador A).

Quando embrionária, a implementação da EaD à rotina institucional pode se beneficiar da criação de órgãos específicos à modalidade sob o prisma da institucionalização. No entanto, há que se destacar que a constituição de unidades acadêmicas específicas não parece igualmente saudável à EaD. De acordo com Mill (2012), a maioria das experiências de oferta de cursos a distância tem se configurado em dois modelos, a saber: *Unidade Independente* ou *Incorporada*. O primeiro refere-se à criação de uma estrutura complementar separada daquela necessária à educação presencial, dando-lhe um caráter de autonomia e de projeto temporário por meio da criação de uma espécie de “gueto” (MILL, 2012). A segunda, por sua vez, refere-se à incorporação da EaD na vida universitária regular, pois a mantenedora empenha esforços para reestruturar todos os setores acadêmicos e administrativos da universidade com vistas à incorporação de uma nova modalidade educacional (Mill, 2012).

Nas entrevistas realizadas com docentes que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB, constatamos a existência de universidades que consideram a importância de que as práticas da EaD estejam imbricadas à rotina institucional. Nesses casos, a modalidade não se encontra apartada em “guetos”, isto é, unidades acadêmicas específicas. Essa perspectiva coaduna com a integração entre as modalidades presencial e a distância, que pode ser profícua às instituições. Belloni (2013) afirma que as experiências de EaD desenvolvidas em universidades convencionais têm mostrado que os sistemas “integrados” podem ser bastante eficientes e apresentam mais vantagem do que os sistemas “especializados”, tendo em vista que ocorrem efeitos de “sinergia” extremamente benéficos, tanto para a educação presencial, como para a EaD. Nesse sentido, existem iniciativas, ainda que incipientes, colimando integrar as modalidades presencial e a distância. Isso foi observado, por exemplo, em uma das entrevistas realizada com uma docente-formadora:

O que nós temos feito é movimentos de aproximação dos dois cursos, então, por exemplo, a Pedagogia a distância aqui, ela veio antes da Pedagogia presencial, o que normalmente é o contrário, né? [...] A gente, agora... os nossos projetos

pedagógicos, eles estão conversando, né, a gente fez um, o presencial fez outro, e a gente montou um grupo e agora a gente conversa. Ainda não tem como migrar de um para outro, fazer alguma disciplina de um para outro, mas o que a gente tem feito: os professores são os mesmos, né? Então o que eu trabalho na educação presencial que pode contribuir para cá [na Educação a Distância]? (docente-formadora/aplicadora B).

Diante das considerações supramencionadas e da nossa investigação, podemos considerar que o fomento oferecido pelo Sistema UAB trouxe mudanças nas IPES que, dentre outras coisas, direcionam-se à institucionalização da EaD. Além das informações obtidas nas entrevistas que realizamos com docentes, outras pesquisas da área também demonstram que os subsídios desse Sistema têm implicado em avanços significativos. Vieira *et al.* (2012) compreendem que a EaD teve seu momento maior de expansão por meio da UAB. No entendimento de Ferreira e Carneiro (2015), o processo de institucionalização da modalidade tem destaque na agenda estratégica das IPES, de sorte que algumas estabeleceram estrutura organizacional para a EaD que contribuísse para (e usufruísse de) todos os setores e recursos humanos da instituição. Para Mill (2011 *apud* FERREIRA; MILL, 2014), a institucionalização dessa modalidade está entre os principais anseios das IPES integrantes do Sistema UAB.

No entanto, por constituir-se como um processo que pode ser discriminado em níveis distintos, é preciso considerar que a institucionalização da EaD nas IPES tem demonstrado progressos, mas muito ainda tem de ser feito. Embora essa modalidade venha se ampliando de forma acelerada no ensino superior público, a institucionalização parece não acompanhar a rapidez com que ocorre esta ampliação (ARAÚJO; FREITAS, 2013). Desse modo, Junior (2013) afirma que a própria instituição se apresenta como responsável por institucionalizar uma nova prática social, cabendo a ela a responsabilidade e a tarefa de construir o processo de institucionalização da EaD. Decerto, durante nossa pesquisa verificamos que existem profissionais e instituições que consideram a importância de incorporar as práticas de EaD à rotina institucional. Porém, percalços têm dificultado o avanço em dimensões consideradas fulcrais nesse processo. Segundo Ferreira e Carneiro (2015), a insegurança e a precariedade financeira, por exemplo, constituem ponto importante no atraso (ou na pouca efetividade) na institucionalização da EaD. Nas entrevistas realizadas, alguns docentes também afirmaram, em relação à UAB:

Então, eu vejo que teve, sim, benefícios financeiros, porque teve alguns projetos, financiamentos, que renderam, né, recursos financeiros e materiais, né, que acabaram, com certeza, contribuindo para a educação presencial, mas por outro

lado, em termos de expansão da Educação a Distância, incorporada, institucionalizada dentro da universidade, eu não vejo que isso aconteceu. E como foi um projeto financiado, pagou e paga as pessoas para aquela oferta, né, específica, acaba que está vinculado com o projeto, vinculado a um recurso financeiro, então eu vejo que ela [a UAB] não contribuiu muito na institucionalização da Educação a Distância como uma atividade inerente à universidade pública, mas sim vinculada a um projeto e a um financiamento (docente-formadora/aplicadora C).

Não, não tem autonomia ainda [em relação à EaD]. Nossa história é bem interessante, atualmente o nosso pró-reitor de graduação, ele era o ex-diretor da Educação a Distância aqui da Universidade, então foi um grande ganho para a instituição ter essa pessoa agora como pró-reitor de graduação. Então, esse movimento, independente dele ser pró-reitor hoje ou não, né, o grupo já tem conversado com a reitoria que também é bastante aberta e adepta a isso, né, a ver formas de institucionalizar a EaD, só que a gente esbarra numa coisa que é bem complicada, que é a questão do financiamento, que é a questão do dinheiro. Então, de onde vem esse dinheiro? A gente está num momento complicado de crise no nosso País, que a gente sabe; cortes pra todo lado... a nossa Universidade é uma Universidade em expansão, com cursos novos, então não tem dinheiro para nada, né, e aí a gente fala assim: “vamos tirar, então, a Educação a Distância e acoplar no ensino presencial”. Mas neste momento, financeiramente é impossível (docente-formadora/aplicadora B).

A partir das falas das docentes, depreendemos que existem, ainda, entraves quando da institucionalização da EaD nas IPES. Se o Sistema UAB já data mais de uma década, parece-nos um problema o fato de que muitas universidades ainda não conseguiram autonomia de ordem orçamentária no que diz respeito à oferta de cursos a distância. Evidentemente, não podemos desconsiderar o vultoso investimento de dinheiro público que, por conseguinte, provocou transformações substanciais nas IPES. O próprio crescimento da produção científica da área, em razão do aumento na oferta de cursos a distância em grandes centros de pesquisa, apresenta-se como um importante progresso em face da institucionalização.

Contudo, se, por um lado, o Sistema UAB contribuiu no crescimento vertiginoso da EaD, promovendo uma efervescência no interior das IPES com vistas à institucionalização da modalidade, por outro, podemos afirmar que existem dimensões nas quais esse processo ainda apresenta atrasos. Uma delas é a precariedade nos vínculos entre docentes e universidades, sobretudo com relação aos docentes-tutores – falaremos mais sobre isso em capítulos posteriores. Essas problemáticas desvelam o caráter emergencial em que o Sistema UAB parece ter se constituído. Muitas instituições, ainda que considerem a importância da EaD à sua rotina institucional, encontram-se à mercê de subsídios específicos à modalidade. Nesses casos, há indícios de que a continuidade da EaD é

insustentável sem o Sistema UAB. Portanto, torna-se mister a mobilização das instituições para que as práticas na modalidade façam parte da rotina institucional. Somente por meio da institucionalização – e os necessários avanços em suas múltiplas dimensões – será possível assegurar a EaD pública, ainda que o Sistema UAB, propriamente dito, seja descontinuado.

3.5 Considerações sobre a Educação a Distância no Brasil: uma síntese

Durante as análises propostas por nós neste capítulo, desvelamos algumas questões pertinentes a respeito da EaD que, de certa forma, sustentam o desenvolvimento das discussões subsequentes. Ou seja, preocupamo-nos em estabelecer algumas precisões com vistas à constituição de um arcabouço embasado na nossa revisão da literatura. Acreditamos que esses alicerces são importantes na medida em que situam a nossa investigação.

Nesse sentido, como ponto de partida, analisamos algumas das principais ressignificações pelas quais a sociedade contemporânea tem passado. Buscamos, pois, compreender algumas das transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e suas implicações nos mais variados âmbitos da sociedade. Essa análise se mostra importante visto que dimensiona os paradigmas presentes na contemporaneidade e explicita de que maneira isso implica necessariamente em transformações mais profundas.

Após essa apreciação mais meticulosa sobre a sociedade contemporânea, estabelecemos um paralelo com a EaD. Acreditamos que é exatamente nesse contexto de intensas transformações que essa modalidade tem ganhado espaço e, por conseguinte, crescido vertiginosamente. Aliás, a EaD destaca-se por estar situada na contramão do âmbito educacional. Ao passo que a educação, de forma geral, aparenta integrar os avanços tecnológicos em um ritmo bem mais moroso do que outras tantas áreas, a EaD, em contrapartida, apresenta-se amplamente influenciada pelas inovações tecnológicas, especialmente pelas TDIC.

Por estar envolta em significativas mudanças, propomos algumas definições baseadas na literatura da área, de modo a elucidar o nosso conceito de EaD. Assim, compreendemos que, grosso modo, essa modalidade é caracterizada pela separação temporal e espacial entre discentes e docentes. Além disso, caracteriza-se pela utilização

de tecnologias que, na contemporaneidade, mostram-se primordialmente digitais. Estas, por sua vez, são adotadas com a finalidade de sobrepujar as disparidades temporais e espaciais, fazendo com que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam próximos, ainda que distantes. Constituindo um paradoxo, a EaD, na sociedade contemporânea, é uma modalidade marcada pela separação mas também pela presença, isto é, discentes e docentes separados fisicamente, mas unidos por vias tecnológicas.

Ainda neste capítulo, após instituímos algumas definições concernentes à nossa abordagem teórica, tecemos uma análise sobre a configuração da docência no âmbito do Sistema UAB. Por meio de análises documentais, buscamos identificar o tipo de docência adotado nesse Sistema, categorizando-o à luz dos modelos propostos por Mill (2012). Dessa maneira, inferimos que a configuração da docência nas propostas de EaD desenvolvida no âmbito do Sistema UAB é preponderantemente do tipo A, ou seja, compreende: docente-autor/conteudista, docente-formador/aplicador e docentes-tutores, virtuais e presenciais. Essa precisão mostra-se necessária, pois se relaciona diretamente com a discussão do próximo capítulo.

Por fim, embasados em nossa investigação, propusemo-nos a ponderar, ainda que tangencialmente, o legado do Sistema UAB. Nossa perspectiva de análise voltou-se ao processo de institucionalização da EaD nas instituições públicas brasileiras. Procuramos, portanto, observar qualitativamente se as universidades demonstram sinais de progresso no que diz respeito à institucionalização de seus cursos a distância. De fato, existem avanços significativos, de modo que não podemos desconsiderar as contribuições da UAB à EaD. No entanto, ao longo de praticamente uma década de vigência desse Sistema, o processo de institucionalização da modalidade ainda demonstra atrasos em pontos considerados fundamentais. Há vários indícios de que a EaD, em muitas universidades – senão a maioria – ainda se subsume a políticas de caráter emergencial que, a qualquer sinal de interrupção ou esfacelamento, poderão levar consigo boa parte dos benefícios auferidos durante sua existência. Isto é, a dependência do Sistema UAB implica que a EaD, em muitas das instituições públicas brasileiras, encontra-se à mercê de subsídios específicos, não havendo condições, ainda, de sustentação por outras vias.

Enfim, indubitavelmente existem questões complexas que permeiam as ofertas de EaD nas instituições públicas brasileiras e que, dentre outras coisas, referem-se também à docência. Consequentemente, acreditamos que esses aspectos incidem sobre o trabalho

docente e sobre as relações de trabalho. Sob esse prisma, aprofundaremos, no próximo capítulo, a discussão sobre os trabalhadores que compõem o coletivo de profissionais da EaD. Depreendemos, neste capítulo, que a configuração da docência no âmbito do Sistema UAB é, de fato, padronizada, isto é, existem diferentes profissionais docentes exercendo distintas funções, nomeadamente um docente-autor/conteudista, um docente-formador/aplicador e docentes-tutores, virtuais e presenciais. Interessa-nos, portanto, compreender quem são esses docentes e quais são as suas atividades na EaD com base em dados obtidos diretamente com esses profissionais.

Capítulo 4

DIVISÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: sobre a polidocência

4.1 Introdução

No Capítulo anterior enfocamos a Educação a Distância. Procuramos estabelecer alguns alicerces teóricos no que se refere às nossas concepções sobre a modalidade. Também foi de nosso interesse apresentar os dados obtidos por meio das análises documentais com vistas a identificar uma possível padronização na configuração da docência no âmbito do Sistema UAB. Com nossa pesquisa, inferimos que, de fato, o trabalho docente é padronizado e compreende, necessariamente: docente-autor/conteudista, docente-formador/aplicador, docente-tutor virtual e docente-tutor presencial. Acreditamos que essa constatação é imprescindível, pois valida o referencial teórico adotado e as apreciações que serão propostas a respeito da divisão do trabalho docente na EaD.

Assim, neste capítulo tecemos uma análise sobre a divisão das atividades docentes. Após identificarmos quais são os profissionais que compõem a equipe de trabalhadores que atuam na EaD, partimos para um estudo à luz do conceito de polidocência. Interessou-nos, pois, observar quais são os docentes que participam do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade e quais são suas respectivas funções. Analisamos, ainda, como se dá, na prática, a atuação desses trabalhadores, identificando possíveis discrepâncias ou consonâncias no que respeita às análises documentais.

Posto isso, a discussão deste capítulo pautou-se, sobretudo, nas seguintes indagações: Quem são os profissionais que compõem a equipe polidocente? Quais são as funções e atividades desses profissionais? Qual a importância de cada docente ao processo de ensino-aprendizagem na EaD? Existem discrepâncias entre o que os docentes realizam na prática e o que é descrito nos documentos oficiais e nos projetos pedagógicos dos cursos? Qual é o papel dos docentes-tutores? Os tutores podem ser considerados, de fato, docentes? Estas são, portanto, algumas questões que direcionaram nossas análises.

No que tange à estrutura do capítulo, iniciamos com a definição do conceito de polidocência. Após isso, discriminamos a divisão técnica do trabalho realizado na EaD, analisando as funções e atividades dos docentes de acordo com os dados coletados em nossa pesquisa. Posteriormente, propusemos uma discussão sobre os tutores como profissionais docentes, seguida de uma análise voltada à divisão e fragmentação do trabalho e suas implicações aos trabalhadores docentes.

4.2 Sobre o conceito de polidocência

A docência na Educação a Distância é demasiadamente complexa, haja vista as especificidades inerentes à modalidade, como a separação física entre professores e alunos. Diante disso, na EaD, ao contrário da educação presencial, não apenas um, mas vários profissionais docentes devem atuar em consonância para garantir o processo de ensino-aprendizagem. Essa organização do trabalho docente, compreendendo distintos profissionais, parece-nos, pois, nítida na proposta de EaD definida pelo Sistema UAB. Por conseguinte, as IPES que atualmente ofertam cursos a distância fomentados por esse Sistema devem possuir uma organização do trabalho docente consonante àquela definida nos documentos oficiais. Embora existam nuances de acordo com as especificidades de cada instituição, constatamos, no Capítulo 3, que a organização do trabalho docente na EaD, em experiências brasileiras, não foge à regra da divisão e fragmentação das atividades. Nas palavras de Mill (2014, p. 24):

[...]. Apesar de haver variações nos tipos de equipes entre uma experiência de EaD e outra (e.g., equipes baseadas numa concepção aditiva, na qual cada integrante executa uma parcela específica do trabalho, ou integrada, na qual as atividades são desempenhadas por todos), sabe-se que o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa.

Ainda sob a compreensão do autor, esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denomina-se *polidocência* (MILL, 2014). Todavia, este termo não é a própria docência, mas sim uma forma de analisá-la em suas particularidades (MILL, 2014). Noutras palavras, a polidocência se constitui como uma perspectiva de análise em face das complexidades inerentes ao trabalho docente na EaD.

Mas existem outras abordagens com vistas à compreensão desse mesmo trabalho docente. Na perspectiva de Belloni (2003), como resultado da divisão do trabalho na EaD, as funções docentes se separam e fazem parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço. Sob esse prisma, a autora descreve alguns profissionais que, de acordo com sua análise, constituem o que ela mesma denomina de *professor coletivo* (BELLONI, 2003). Porém, a abordagem de Mill (2014) nos parece mais adequada na medida em que a polidocência se encontra alinhada às experiências contemporâneas com EaD no Brasil, sobretudo aquelas desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB – no Capítulo 3 verificamos que a configuração da docência comumente adotada neste Sistema é a do tipo A de acordo com os estudos de Mill (2012).

Dessa maneira, antes de partirmos para uma análise mais aprofundada sobre o conceito de polidocência, acreditamos ser importante realizar algumas precisões teóricas. Para Mill (2014), também na educação presencial temos outros profissionais participantes do processo de ensino-aprendizagem, a saber: técnicos, laboratoristas, gestores etc.

[...]. A precisão que queremos fazer diz respeito à obrigatoriedade de haver ou não esses profissionais “não-docentes” da educação presencial, ou ainda, à possibilidade de utilizar ou não seus serviços. Geralmente, na EaD não existe a opção de um único profissional realizar toda a “aula” porque, via de regra, a quantidade de alunos ou a complexidade do processo de trabalho na EaD impossibilita a “unidocência” (MILL, 2014, p. 27).

Para o autor, a grande diferença entre a docência na EaD refere-se à necessária existência de outros profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses profissionais, inclui-se aqueles “não-docentes”. Contudo, interessa-nos, neste estudo, somente os membros que compõem o coletivo de trabalhadores na EaD e que são considerados, de fato, docentes. A respeito disso, Mill (2014) compreende que apenas alguns desses trabalhadores são educadores: “Geralmente, o docente-autor, o docente-formador e os docentes-tutores são tipicamente educadores. Os outros são profissionais que participam da polidocência e influenciam a qualidade do ensino-aprendizagem, mas não são docentes” (MILL, 2014, p. 37).

Uma outra precisão necessária às nossas abordagens refere-se à diferenciação entre os termos *professor* e *docente*. Para Mill et al. (2008), há diferença entre professor e docente. Considerando-se o fato de que na EaD não há aula propriamente dita, seria um equívoco chamar os trabalhadores dessa modalidade de professores, sendo mais adequada a utilização do termo *docente* (MILL et al., 2008, p. 115). Também Mill, Santiago

e Neves (2008), por meio de uma oficina realizada com profissionais e pesquisadores da área, identificaram, a partir das intervenções dos participantes, que na EaD não existe aula e, por isso, “não existe” professor. Ou seja, parece-nos mais adequado referirmo-nos aos trabalhadores da EaD – aqueles considerados educadores – apenas como docentes²³. Exatamente por isso adotamos este termo no decorrer de todo o trabalho.

Posteriormente às definições necessárias à nossa perspectiva de análise, cabe abordar quem são os profissionais que compõem a polidocência, bem como algumas das atividades e funções que competem a cada um desses agentes de acordo com a literatura da área. Salientamos que as definições apresentadas se restringem aos profissionais considerados, de fato, docentes. Assim, baseando-se nos estudos de Mill (2014), a polidocência é composta por:

- **Docente-autor ou docente-conteudista:** é o responsável por elaborar e adequar metodologicamente os conceitos e atividades de ensino-aprendizagem. Trata-se de um profissional especialista no conteúdo da disciplina e sua função básica é elaborar materiais didáticos em diferentes mídias. Em experiências mais antigas de EaD no Brasil, esse educador elaborava os materiais didáticos do curso e não mais participava das demais atividades de formação. Todavia, em experiências mais atuais existe o cuidado de que esse docente seja também o responsável pelo acompanhamento dos alunos durante toda a aplicação dos conteúdos.
- **Docente-formador ou docente-aplicador:** seu papel consiste em acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, gerenciar os docentes-tutores, elaborar orientações diversas para alunos e tutores, realizar webconferências²⁴ etc. Vale ressaltar que nem sempre o docente-formador está presente na equipe da polidocência, embora na UAB seu papel seja, via de regra, imprescindível. Nos casos nos quais não existe a figura de um docente-formador, os docentes-tutores

²³ Aliás, compreendemos que o uso do termo *docente* pode contribuir com vistas a mitigar o preconceito existente entre professores e tutores. Essa tese será retomada mais à frente neste capítulo.

²⁴ Anteriormente afirmamos que na EaD não existe aula propriamente dita, porém, o docente-formador pode optar por realizar webconferências em formato que se assemelha às aulas presenciais, por meio de tecnologias digitais. A precisão que se faz necessária refere-se ao fato de que na EaD, comumente, os materiais didáticos proporcionam certa autonomia na aprendizagem por parte do aluno, contestando a necessidade de aulas expositivas em um formato tradicional. Além disso, geralmente, as webconferências são esporádicas, não sendo raras as experiências nas quais elas são inexistentes.

são responsabilizados inteiramente pela aplicação do conteúdo. Entretanto, salienta-se a importância dos docentes-formadores no que diz respeito à possibilidade qualitativa de se ter um especialista na equipe polidocente, sobretudo se for ele o responsável pela elaboração dos materiais didáticos – atuando também como docente-conteudista. A manutenção desses educadores possibilita uma maior visibilidade do processo educacional, porém, aumenta os custos para a instituição mantenedora do curso e reduz as possibilidades de autonomia do grupo de tutores.

- **Docentes-tutores virtuais:** suas atividades são mais direcionadas ao conteúdo, de forma que, geralmente, são especialistas na área da disciplina ou do curso em que trabalham. Os tutores virtuais acompanham os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, buscando melhores formas de orientar os discentes em suas dificuldades. Eles atuam a distância, no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Por praxe, como na UAB, as instituições lançam mão dos docentes-tutores virtuais para auxiliar o docente-formador durante a aplicação da disciplina. A quantidade de alunos para cada docente-tutor virtual varia de acordo com a experiência, mas é preciso se atentar ao fato de que as atividades desse profissional são demasiadamente complexas para que ele atenda a um grupo com mais de vinte e cinco alunos concomitantemente.
- **Docentes-tutores presenciais:** suas funções geralmente são mais direcionadas ao esclarecimento de dúvidas pontuais, por isso, possuem conhecimento mais generalista ou são formados na área do curso em que atuam. Os tutores presenciais atendem a dificuldades técnicas do ambiente virtual, auxiliam os docentes-formadores em atividades e encontros presenciais, aplicam as avaliações presenciais etc. São, essencialmente, profissionais que atuam nos Polos de Apoio Presencial. Cabe salientar que nem sempre as experiências de EaD contam com a participação desses tutores, embora sua presença no processo de ensino-aprendizagem seja importante.

Ressaltamos que pode haver distinções entre os profissionais, suas denominações e, conseqüentemente, suas funções de acordo com cada experiência de EaD. No entanto, parece-nos infelizmente a necessária divisão do trabalho docente, pois “seria difícil um

único profissional dar conta de todas as atividades envolvidas” (MILL, 2014, p. 41). Além disso, corroboramos, mediante as análises documentais, que no âmbito do Sistema UAB, as diferenças – quando existentes – com relação ao modelo de polidocência aqui proposto, são ainda menos acentuadas, pois a UAB representa “um sistema nacional de EaD, que acaba por padronizar a oferta e, assim, consolidar um modelo de educação” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 87).

Se há, portanto, um coletivo de trabalhadores necessário às atividades de ensino-aprendizagem na EaD, decorrem daí implicações sobre o trabalho docente. Ou seja, se na educação presencial cabe a um único professor diversas atividades integrantes de sua disciplina, no âmbito da EaD a responsabilidade é dividida (MILL, 2014). Destaca-se, portanto:

[...] a existência de uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma que um pode não conseguir realizar sua função/parte do trabalho sem que o colega de trabalho faça sua parte. Obviamente, como já foi dito anteriormente, um mesmo profissional pode realizar mais de uma parte, mas isso não muda a estrutura organizacional maior. Trata-se de uma dinâmica de organização do trabalho bastante próxima do estabelecido pelo taylorismo-fordismo, apesar de, paradoxalmente, estar muito próximo também das características do toyotismo, haja vista a flexibilidade preponderante na EaD em razão do uso intenso das atuais tecnologias de informação e comunicação (MILL, 2014, p. 41).

A partir das considerações supramencionadas, compreendemos que a docência na EaD desvela aspectos estritamente relacionados às concepções do taylorismo-fordismo – embora também apresente características do pós-fordismo, tal como discutiremos no Capítulo 5 –, como a própria divisão e fragmentação das atividades. Essas são tendências que, de forma geral, permeiam as relações de trabalho na sociedade contemporânea, implicando em situações variadas aos trabalhadores, tanto positivas como negativas. Nessa perspectiva, propomos, a seguir, uma análise a respeito da divisão do trabalho na EaD a partir dos dados coletados durante nossa pesquisa. Interessa-nos traçar um paralelo entre a literatura da área e os resultados da nossa investigação. Ademais, propomos uma crítica sobre as implicações da divisão e fragmentação do trabalho às atividades dos trabalhadores.

4.3 Divisão técnica na Educação a Distância: quem faz o quê?

A literatura da área parece-nos bastante clara quanto às funções e atividades de cada profissional docente que compõe a polidocência. Todavia, procuramos reiterar a existência de uma divisão e fragmentação do trabalho docente com base nos dados coletados por meio dos questionários virtuais e das entrevistas realizadas. Ainda que nos pareça nítido aquilo que compete, em tese, a cada profissional docente, na prática essa divisão constitui-se regra em todas as experiências de EaD? Existem fatores que interferem na maneira como as atividades são executadas mesmo que estejamos falando dos mesmos perfis docentes? Sob uma perspectiva pragmática, existem diferenças acentuadas entre as funções dos profissionais, ainda que todos sejam denominados “docentes”? Os profissionais, sobretudo os tutores (virtuais e presenciais), podem ser considerados, de fato, docentes? São estas algumas indagações que conduziram nosso estudo.

Para além da análise da divisão do trabalho docente na EaD, empreenderemos uma apreciação sobre seus efeitos às atividades dos trabalhadores. Segundo LeVasseur e Tardif (2004), a sociedade ocidental assiste a um processo de divisão do trabalho nas escolas no qual o trabalho efetuado pelo conjunto dos agentes escolares se torna mais especializado, subdividindo-se em funções e tarefas mais específicas. Sob o entendimento desses autores:

A divisão do trabalho nas escolas é um processo complexo caracterizado, já há uns 15 anos, pelo desenvolvimento do trabalho técnico. Este parece constituir a resposta que os sistemas educativos das sociedades ocidentais dão a uma série de transformações internas e externas que obrigam a escola a se adequar: desprofissionalização, enfraquecimento da rede social, massificação e perda de legitimidade institucional, dualização da rede de ensino (LEVASSEUR; TARDIF, 2004, p. 1293).

Embora os autores estejam se referindo à divisão do trabalho na Educação Básica, esse fenômeno se relaciona estritamente a aspectos da contemporaneidade, num contexto de crise orçamentária dos Estados e de neoliberalismo. Por sua vez, a EaD a que nos referimos nesta pesquisa, tem-se desenvolvido nas últimas décadas influenciada pelos paradigmas da sociedade contemporânea, assim como já abordado no Capítulo 3. Portanto, acreditamos que o surgimento de novos modos de gestão e da crescente e acentuada divisão do trabalho nas escolas alude a um fenômeno presente não apenas na

Educação Básica, mas também em outros contextos educacionais, mormente no ensino superior e na EaD.

Nessa ótica, a divisão do trabalho é um processo multifacetado e intrincado, muitas vezes imbuído de intenções perversas. Acreditamos que, analisá-lo à luz de suas implicações na educação, independentemente da modalidade, possibilita-nos uma melhor compreensão dos fenômenos que têm permeado a EaD. Permite-nos, ainda, compreender que a divisão e a fragmentação do trabalho não são aspectos sem precedentes, mas sim processos atinentes a tendências como o fordismo, pós-fordismo, reestruturação produtiva etc. – isso será melhor trabalhado no Capítulo 5 –, que têm se mostrado presentes em âmbito educacional.

Assim, os próximos tópicos abordam a divisão do trabalho docente na EaD, traçando um paralelo entre a literatura da área e nossa investigação. Pretendemos analisar nossos dados para identificar quais são as funções e atividades de cada trabalhador. Isto é, enfocaremos os dados coletados por meio dos questionários virtuais e das entrevistas, analisando-os com base no referencial teórico adotado.

4.3.1 Docente-autor/conteudista e docente-formador/aplicador

Iniciamos as nossas análises abordando os docentes-autores/conteudistas e os docentes-formadores/aplicadores. Nos questionários virtuais, indagamos estes profissionais a respeito das atividades exercidas na Educação a Distância. Cada um dos 677 respondentes teve acesso a uma lista de funções relacionadas a essa modalidade, elaborada a partir de um aporte teórico com base em autores como Mill (2014, 2012), Belloni (2003), Lapa e Pretto (2010) etc.; além de documentos oficiais do Sistema UAB, como os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (MEC, 2007), o Decreto Nº 5.800 (BRASIL, 2006), a Resolução/CD/FNDE Nº 044 (BRASIL, 2006) etc.

Inquiridos sobre suas atividades na EaD, os respondentes assinalaram aquelas que consideravam respectivas à(s) sua(s) função/funções docente(s). Haja vista a existência de profissionais que atuam ou já atuaram em diferentes funções na EaD, os entrevistados foram indagados a respeito de cada experiência, individualmente. Ou seja, tiveram de assinalar aquelas atividades referentes a cada um dos perfis docentes em que atuam ou já atuaram. Baseando-nos nas respostas, elaboramos a Tabela 4.1 com aquelas atividades

comumente realizadas pelos docentes-autores/conteudistas, de acordo com os 272 respondentes que indicaram possuir experiência nessa função. Por sua vez, a Tabela 4.2 apresenta uma atividade em que, conquanto a maioria dos participantes tenha afirmado não exercer, houve uma acentuada dissonância nas respostas.

Tabela 4.1. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades que a maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-autor/conteudista

| Atividades referentes ao docente-autor/conteudista | Exercem | Não exercem |
|--|--------------|--------------|
| Elaborar o material didático para a disciplina | 238 (87,50%) | 34 (12,50%) |
| Adequar o material didático às diferentes mídias e à proposta pedagógica do curso | 163 (59,93%) | 109 (40,07%) |
| Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias | 157 (57,72%) | 115 (42,28%) |
| Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino | 195 (71,69%) | 77 (28,31%) |

Fonte: Autoria própria.

Tabela 4.2. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-autor/conteudista, houve acentuada discrepância nas respostas

| Atividades referentes ao docente-autor/conteudista | Exercem | Não exercem |
|---|--------------|--------------|
| Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.) | 113 (41,54%) | 159 (58,46%) |

Fonte: Autoria própria.

Por certo, as atividades do docente-autor/conteudista limitam-se à elaboração dos materiais didáticos que serão utilizados na disciplina. Desse modo, as respostas dos questionários virtuais corroboram essa asserção. No entanto, a possibilidade de sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina não é, em várias experiências, uma atividade do docente-autor/conteudista. Isso também se aplica à atividade de adequar o material didático às diferentes mídias e à proposta pedagógica do curso. Na tentativa de identificar elementos tácitos à realização (ou não) dessas atividades, não constatamos, nos questionários virtuais, uma correlação que possa justificar essa divergência. Presumimos que essas funções estejam relacionadas a outros aspectos como a proposta da disciplina, curso e/ou universidade, ou mesmo a aspectos subjetivos dos entrevistados. Os dados coletados, portanto, não nos permitem desvelar, precisamente, aquilo que influenciou este resultado.

Quanto à função de esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina, acreditamos que a divergência nas respostas diz respeito a existência de docentes-autores/conteudistas que atuam como docentes-formadores/aplicadores. Nessas experiências, os profissionais incumbidos da elaboração do material didático também são responsáveis por sua aplicação. Participam, portanto, do processo de ensino-aprendizagem, demandando a eventual realização de atividades como o esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo.

Não se restringindo apenas às opções disponibilizadas nos questionários virtuais, os docentes-autores/conteudistas também puderam incluir outras atividades respectivas ao seu perfil docente, caso fosse necessário. Algumas das respostas corroboram que, em algumas experiências, o docente-autor/conteudista também atua como docente-formador/aplicador. No entanto, não foram identificadas atividades que transcendem aquelas listadas na Tabela 4.1 e na Tabela 4.2.

Os 331 profissionais que indicaram possuir experiência como docentes-formadores/aplicadores também assinalaram, nos questionários virtuais, aquelas funções que correspondem ao seu perfil docente. A fim de identificar as atividades relativas a esses trabalhadores, elaboramos a Tabela 4.3 com as atividades exercidas pela maioria dos entrevistados. Já a Tabela 4.4 se refere às funções em que, embora não sejam realizadas pela maioria dos docentes, a acentuada dissonância nas respostas não nos permite desconsiderá-las.

Tabela 4.3. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades que a maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-formador/aplicador

| Atividades referentes ao docente-formador/aplicador | Exercem | Não exercem |
|---|--------------|--------------|
| Adequar o material didático às diferentes mídias e à proposta pedagógica do curso | 212 (64,05%) | 119 (35,95%) |
| Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias | 240 (72,51%) | 91 (27,49%) |
| Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem | 239 (72,21%) | 92 (27,79%) |
| Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.) | 241 (72,81%) | 90 (27,19%) |
| Coordenar outros profissionais docentes que atuam na disciplina (tutores presenciais, tutores virtuais, etc.) | 193 (58,31%) | 138 (41,69%) |
| Corrigir atividades e tarefas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem | 184 (55,59%) | 147 (44,41%) |
| Moderar as discussões dos discentes nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem | 205 (61,93%) | 126 (38,07%) |
| Promover encontros e/ou momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial | 189 (57,10%) | 142 (42,90%) |
| Corrigir e atribuir nota às avaliações presenciais realizadas pelos alunos | 214 (64,65%) | 117 (35,35%) |
| Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino | 283 (85,50%) | 48 (14,50%) |

Fonte: Autoria própria.

Tabela 4.4. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-formador/aplicador, houve acentuada discrepância nas respostas

| Atividades referentes ao docente-formador/aplicador | Exercem | Não exercem |
|---|--------------|--------------|
| Elaborar o material didático para a disciplina | 153 (46,22%) | 178 (53,78%) |
| Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.) | 159 (48,04%) | 172 (51,96%) |
| Atender as dúvidas dos alunos presencialmente quando estes solicitam auxílio presencial | 164 (49,55%) | 167 (50,45%) |

Fonte: Autoria própria.

De acordo com a Tabela 4.3, podemos identificar quais são, geralmente, as atividades do docente-formador/aplicador na EaD. Contudo, presumimos que algumas delas, juntamente com as que estão presentes na Tabela 4.4, não se constituem regra. Isto é, variam de acordo com a proposta da disciplina, do curso e/ou da universidade, porquanto, nos questionários virtuais, foram atividades em que houve uma considerável desarmonia nas respostas. Ao correlacionarmos esses dados, não identificamos elementos que notadamente interfiram quando da divisão das funções que competem ao docente-

formador/aplicador. Aparentemente, o sexo dos entrevistados, o tipo de vínculo para com a universidade, a percepção de autonomia no trabalho, a quantidade de horas semanais dedicadas à EaD, a atuação em cursos de graduação ou pós-graduação etc., não se relacionam diretamente com as atividades exercidas²⁵. É provável que a divisão do trabalho possua maior relação com outros elementos como a proposta da disciplina/curso em que o profissional atua.

Além disso, algumas funções parecem ser influenciadas por aspectos subjetivos, na medida em que o docente-formador/aplicador possui certa autonomia na condução da disciplina e, assim, delega ou não determinadas atividades aos docentes-tutores, como corrigir as tarefas e atividades dos alunos. Também cabe salientar que a função de elaborar o material didático, de fato, não se constitui regra. De acordo com Mill (2014), em experiências mais atuais, alguns gestores da EaD têm tido o cuidado para que o docente-formador/aplicador seja também o responsável pela elaboração dos materiais didáticos da disciplina. É possível, pois, que as respostas dos entrevistados a essa função estejam relacionadas à experiência de EaD, considerando que alguns docentes provavelmente atuaram em ofertas ainda incipientes no âmbito do Sistema UAB.

Além das opções disponibilizadas aos entrevistados nos questionários virtuais, havia um espaço para que, caso achassem necessário, os docentes-formadores/aplicadores incluíssem outras atividades relacionadas à sua função. Em nossas análises, observamos que algumas das informações já haviam sido contempladas na lista disponibilizada no questionário, sendo apenas reiteradas pelos respondentes. Entretanto, houve respostas que expandem a nossa percepção das atividades referentes a esses trabalhadores. Por não serem estatisticamente proeminentes – haja vista a aparição somente em algumas das respostas abertas dos questionários –, não as incluímos nas Tabelas 4.3 e 4.4, porém, as atividades mais relevantes foram sintetizadas no Quadro 4.1.

²⁵ Obviamente, é preciso considerar as limitações desta pesquisa. Os dados coletados por meio dos questionários virtuais acabam por dificultar, de certa forma, a análise qualitativa de elementos que subjazem as respostas dos participantes. Como os resultados quantitativos competem à docência na EaD de forma geral – com exceção daqueles referentes à divisão técnica do trabalho –, não foi possível correlacionar os dados para identificar a qual perfil docente cada resposta se refere. Ademais, embora tenhamos realizado entrevistas semiestruturadas, os 8 profissionais entrevistados representam um número demasiadamente inferior aos 677 respondentes dos questionários virtuais. Ora, registra-se nestas páginas a necessidade de novas pesquisas, sobretudo qualitativas, voltadas aos elementos que interferem na divisão das atividades exercidas pelos docentes da EaD. Inclusive, tal temática certamente fará parte de nossos estudos futuros.

Quadro 4.1. Outras atividades que competem ao docente-formador/aplicador

| Outras atividades referentes ao docente-formador/aplicador |
|---|
| Cuidar da Frequência (tanto no ambiente virtual quanto nos encontros presenciais). Realizar atualização de materiais, elaborar as avaliações, oferecer aos tutores diretrizes para correção e avaliação das atividades, esclarecer dúvidas dos tutores e se necessário dos alunos sobre o conteúdo. |
| Elaborar e planejar fóruns, tarefas e interagir com os alunos no AVA. |
| Manter atualizado o quadro de notas e planilhas de notas; manter contato constante com os docentes e tutores presenciais, manter contato constante com os alunos, principalmente aqueles que estão muito tempo sem acessar o ambiente virtual; motivar e estimular a autonomia e independência. |
| Treinamento dos tutores presenciais ou a distância. |
| Acompanhar projetos, avaliar projetos, acompanhar monografias, participar de banca avaliadora de monografia/TCC's, aulas via web/videoconferências etc. |
| Orientar os alunos das licenciaturas quanto ao Estágio Supervisionado nas Escolas, acompanhando os trâmites desde a formalização do estágio junto às escolas, até as visitas de estágio e controle de frequência. |
| Planejar os encontros presenciais junto com os tutores. |
| Organizar as aulas no AVA. Elaborar os instrumentos de avaliação presencial e online. Registrar as notas dos discentes no sistema acadêmico do consórcio. |

Fonte: Autoria própria.

As respostas supramencionadas desvelam que existem outras atividades relacionadas aos docentes-formadores/aplicadores, tais como elaborar e planejar tarefas e fóruns no ambiente virtual, planejar encontros presenciais, inserir as notas dos discentes, treinar os docentes-tutores (presenciais e virtuais), dentre outras. Acreditamos que essas funções variam de acordo com cada experiência de EaD. A orientação de atividades de estágio, por exemplo, relaciona-se diretamente como o curso e a disciplina em que o docente atua. Enquanto a organização e o planejamento de encontros presenciais dependem da existência de momentos práticos e presenciais no curso/disciplina.

Independentemente das peculiaridades de cada experiência, a divisão do trabalho na EaD é eminente e acentuada. Nesse sentido, preocupa-nos a ainda existente divisão entre os profissionais que elaboram e aqueles que aplicam o conteúdo da disciplina. Em muitas propostas, a mediação do processo de ensino-aprendizagem cabe exclusivamente aos docentes-formadores/aplicadores, enquanto a elaboração do material didático é uma função específica do docente-autor/conteudista. Mill, Ribeiro e Oliveira (2013) asseveram que, talvez influenciada pela forma como a EaD foi concebida nos seus primórdios, baseando-se na dicotomia taylorista entre os que fazem e os que executam, na maioria dos cursos cabem a determinados docentes as ações ao prévio planejamento e organização dos conteúdos, enquanto a outros profissionais, como os docentes-tutores,

cabe a gestão das atividades discentes, incluindo as interações educador-educando. Em nossa investigação, parece-nos que essa divisão não acontece apenas entre docentes-formadores/aplicadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais) mas também entre docentes-autores/conteudistas e docentes-formadores/aplicadores²⁶.

4.3.2 Docente-tutor virtual e docente-tutor presencial

Nos questionários virtuais, os 423 entrevistados que afirmaram possuir experiência como docentes-tutores virtuais também foram indagados a respeito das funções exercidas na EaD. Com base nas respostas, elencamos aquelas atividades que, de acordo com os participantes, referem-se, por praxe, a esses profissionais. Assim, elaboramos a Tabela 4.5 com as principais funções dos docentes-tutores virtuais.

Tabela 4.5. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades em que maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-tutor virtual

| Atividades referentes aos docentes-tutor virtual | Exercem | Não exercem |
|---|--------------|--------------|
| Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias | 237 (56,03%) | 186 (43,97%) |
| Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem | 360 (85,11%) | 63 (14,89%) |
| Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.) | 328 (77,54%) | 95 (22,46%) |
| Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.) | 366 (86,52%) | 57 (13,48%) |
| Corrigir atividades e tarefas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem | 379 (89,60%) | 44 (10,40%) |
| Moderar as discussões dos discentes nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem | 369 (87,23%) | 54 (12,77%) |
| Corrigir e atribuir nota às avaliações presenciais realizadas pelos alunos | 258 (60,99%) | 165 (39,01%) |
| Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino | 346 (81,80%) | 77 (18,20%) |

Fonte: Autoria própria.

As atividades listadas na Tabela 4.5 são, por regra, aquelas que competem ao docente-tutor virtual. Dentre as funções em que houve maior discrepância nas respostas,

²⁶ O Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), por exemplo, possui uma divisão bastante nítida e acentuada entre a produção do material didático e sua aplicação.

destaca-se a possibilidade de sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a disciplina. Curiosamente, não identificamos nenhuma relação entre os docentes que não realizam essa função e aqueles que afirmaram não perceber autonomia no seu trabalho. Ao que tudo indica a impossibilidade de sugerir ou realizar mudanças no material didático não interfere na percepção de autonomia dos entrevistados. Talvez existam elementos implícitos que não foram identificados nesta pesquisa.

Além das opções disponibilizadas nos questionários virtuais, havia um espaço para que fossem incluídas outras atividades, caso necessário. Por não terem se destacado quantitativamente, não as incluímos como atividades imanentes aos docentes-tutores virtuais. No entanto, as respostas mais pertinentes foram sintetizadas no Quadro 4.2.

Quadro 4.2. Outras atividades que competem ao docente-tutor virtual

| Outras atividades referentes ao docente-tutor virtual |
|--|
| Atender os estudantes via telefone (0800), auxiliando em dúvidas, orientações etc., sobre o conteúdo das unidades e das ADs. |
| Colaborar voluntariamente no fechamento do curso em organização dos resultados, junto à coordenação pedagógica. |
| Entrar em contato com os alunos com pouco ou sem acesso à plataforma. |
| Manter plataforma da disciplina atualizada, acompanhar aulas práticas presenciais, elaborar atividades de avaliação. |
| Organizar formulário de frequência e notas dos discentes. |
| Participar das formações oferecidas pela universidade. |
| Repassar demandas dos cursistas que estão fora da minha alçada à coordenação. |
| Viagem ao polo para acompanhamento em algumas situações. |
| Visita aos polos, principalmente aos laboratórios e biblioteca. |

Fonte: Autoria própria.

As atividades supracitadas desbordam da lista apresentada na Tabela 4.5. Dentre elas, destaca-se a relevância dos docentes-tutores virtuais no que respeita à possível diminuição no número de evadidos, mediante o contato estabelecido com alunos que possuem pouco ou nenhum acesso ao ambiente virtual. A visita aos Polos de Apoio Presencial também foi mencionada, desvelando que, em algumas experiências, essa atividade não se restringe aos docentes-formadores/aplicadores. Significa, pois, que é demasiadamente complexo delimitar quais são as funções específicas dos docentes-tutores virtuais, tendo em vista que existem atividades que variam de acordo com cada

experiência de EaD. Por isso, restringimo-nos a elucidar aquelas que são realizadas com maior frequência, independentemente da disciplina, curso e/ou universidade.

Objetivando complementar nossas análises, os 226 profissionais que afirmaram possuir experiência como docentes-tutores presenciais também foram questionados sobre as atividades exercidas na EaD. Nos questionários virtuais, esses trabalhadores tiveram acesso a uma lista de funções referentes à modalidade, devendo assinalar aquelas que dizem respeito ao seu perfil. Embasando-nos nas respostas, elaboramos a Tabela 4.6, apresentando as atividades que, para os entrevistados, são comumente realizadas pelos docentes-tutores presenciais. Na Tabela 4.7 encontra-se uma função que, mesmo não sendo realizada pela maioria dos respondentes, apresentou uma significativa dissonância nas respostas dos questionários virtuais.

Tabela 4.6. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades em que maioria dos respondentes afirmou referir-se ao docente-tutor presencial

| Atividades referentes ao docente-tutor presencial | Exercem | Não exercem |
|---|--------------|-------------|
| Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem | 178 (78,76%) | 48 (21,24%) |
| Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.) | 174 (76,99%) | 52 (23,01%) |
| Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.) | 160 (70,80%) | 66 (29,20%) |
| Atender as dúvidas dos alunos presencialmente quando estes solicitam auxílio presencial | 204 (90,27%) | 22 (9,73%) |
| Promover encontros e/ou momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial | 175 (77,43%) | 51 (22,57%) |
| Aplicar as provas presenciais nos Polos de Apoio Presencial | 203 (89,82%) | 23 (10,18%) |
| Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino | 178 (78,76%) | 48 (21,24%) |

Fonte: Autoria própria.

Tabela 4.7. Respostas nos questionários virtuais sobre as atividades nas quais, embora a maioria dos respondentes tenha afirmado não se referir ao docente-tutor presencial, houve acentuada discrepância nas respostas

| Atividades referentes ao docente-tutor presencial | Exercem | Não exercem |
|--|-------------|--------------|
| Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias | 95 (42,04%) | 131 (57,96%) |

Fonte: Autoria própria.

Identifica-se que as atividades dos docentes-tutores presenciais se concentram nos Polos de Apoio Presencial. Nas palavras de Andrade (2013, p. 189), estes são “propostos como prédios que dispõem de salas, de computadores, de acesso à internet e de laboratórios, para que o aluno se aproxime de um contexto universitário”. São nos polos onde acontece grande parte das atividades práticas dos cursos ofertados no âmbito do Sistema UAB. Os docentes-tutores presenciais participam ativamente dessas atividades, auxiliando na aplicação das avaliações e nos encontros promovidos pelos docentes-formadores/aplicadores.

Por estarem mais próximos dos Polos de Apoio Presencial e, por consequência, mais distantes da universidade, a literatura da área sugere que os docentes-tutores presenciais ficam mais apartados das funções relacionadas aos conteúdos das disciplinas. Todavia, as respostas dos questionários virtuais sugerem que a maioria dos docentes-tutores presenciais também são incumbidos do esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo. Nas entrevistas realizadas com esses profissionais, constatamos que essa função varia de acordo com cada experiência. Enquanto alguns docentes são responsáveis pelo atendimento de dúvidas atinentes ao conteúdo, outros restringem-se ao esclarecimento de dúvidas mais generalistas, como problemas de acesso ao ambiente virtual. Apesar disso, parece-nos que a falta de autonomia para interferir no material didático é recorrente nas atividades de grande parte desses docentes²⁷.

Para além das opções disponibilizadas nos questionários virtuais, os docentes-tutores presenciais também puderam indicar, caso achassem necessário, outras atividades relacionadas ao seu perfil. As respostas ampliaram a nossa percepção das funções desses profissionais. Destacamos que, por terem sido mencionadas em apenas algumas das respostas, não as incluímos na Tabela 4.6 e na Tabela 4.7. Contudo, as respostas mais pertinentes à nossa discussão foram sintetizadas a seguir.

²⁷ Alguns docentes-tutores presenciais entrevistados afirmaram que, quando têm liberdade para sugerir mudanças no material didático, estas não são adotadas. Esse aspecto será melhor trabalhado no Capítulo 5.

Quadro 4.3. Outras atividades que competem ao docente-tutor presencial

| Outras atividades referentes ao docente-tutor presencial |
|--|
| Colaboro com a busca de convênios com empresas para o estágio, e organizo visita técnica dos alunos a órgãos e empresas que possam colaborar com a atividade de ensino-aprendizagem. |
| Corrigir as avaliações a distância. |
| Criar vínculo e conhecer os alunos em sua total individualidade. |
| Motivar os alunos a desenvolverem suas atividades, valorizar o curso. |
| Participar de reuniões no polo. |
| Planejar, organizar e executar oficinas, feiras, simpósios etc. |
| Repassar demandas dos cursistas que estão fora da minha alçada à coordenação. |
| Preparar os locais para as atividades presenciais, incluindo laboratórios, aulas práticas, seminários, salas de avaliação e suporte local a alunos e professores visitantes. |

Fonte: Autoria própria.

Destaca-se que, tal como ocorrido com os demais docentes, as respostas de alguns docentes-tutores presenciais demonstram que existem atividades bastante peculiares que, provavelmente, relacionam-se à experiência de EaD. Desse modo, acreditamos não ser possível desemaranhar esse cipocal referente às funções dos profissionais que atuam em cursos a distância. Portanto, as atividades relacionadas anteriormente se limitam àquelas que, via de regra, são de responsabilidade dos docentes-tutores presenciais. Mas não desconsideramos que existem outros elementos tácitos que demandam análises qualitativas, dificultando, assim, a generalização das funções que competem aos sujeitos da polidocência no contexto do Sistema UAB.

4.3.3 Docentes-tutores (virtuais e presenciais) como profissionais docentes

Ante os resultados da nossa pesquisa, levantamos informações relevantes a respeito das funções e atividades dos docentes-tutores (virtuais e presenciais) que nos permitem considerá-los efetivamente docentes. Não por acaso, adotamos o “prefixo” *docente* para todos os profissionais abordados em nossa investigação na tentativa de mitigar os preconceitos ainda existentes. Pois parece-nos que, ainda que sejam considerados importantes ao processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes os tutores não gozam do devido reconhecimento profissional. Aliás, a profissionalização da docência é um embate que se encontra no cerne das investigações sobre a educação,

independentemente da modalidade. Nessa perspectiva, julgamos ser igualmente importante considerá-la no contexto da EaD. De acordo com Shulman (1987), a profissionalização tem por interesse tornar a docência mais respeitada, mais responsável e melhor remunerada. São estes, pois, predicados dos quais a tutoria (virtual e presencial) não deveria prescindir.

Mas antes de empreendermos a análise proposta, cabe precisar o que entendemos por *docente* e *professor*. Grosso modo, docente é aquele que, para além do ato de ensinar propriamente dito, relaciona-se *ao ensino* (INFOPÉDIA, 2017). Por sua vez, professor é o indivíduo que ensina, *cuja profissão é dar/ministrar aulas* (INFOPÉDIA, 2017). No entanto, entendemos que na EaD contemporânea, especialmente naquela desenvolvida no âmbito do Sistema UAB, não há, por regra, um profissional responsável especificamente pelo ato de ensinar propriamente dito. Mesmo que o docente-formador/aplicador seja responsável pela realização de webconferências, atividades presenciais ou aulas expositivas esporádicas, o processo de ensino-aprendizagem a distância é em demasia intrincado e, assim, transcende a mera transmissão de conhecimentos de um professor a uma determinada quantidade de alunos. Em vez disso, são disponibilizadas diferentes ferramentas e conteúdos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a figura daquele que ensina passa a ser mais bem compreendida como a de um mediador, ou seja, de um profissional que se relaciona ao ensino. O aluno é, então, responsável pela sua aprendizagem, contando com o apoio de mediadores, quais sejam, docentes-formadores/aplicadores e docentes-tutores. No entendimento de Belloni (2003), as tendências mais fortes da contemporaneidade apontam para uma EaD centrada no estudante, podendo contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos para sua realização. Segundo essa autora, por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino-aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente (BELLONI, 2003).

Para Costa (2013), o método expositivo, tão comum no ensino presencial, deixa de fazer sentido na EaD. Nesta, o aluno é considerado autônomo, gestor de sua autoaprendizagem, e o professor deixa de ser transmissor de conhecimento e passa a ser mediador do processo, numa forma de comunicação diferenciada (AHAD, 2016). Em razão dessas características peculiares, engendram-se novas figuras docentes, como os tutores.

Sob o entendimento de Maggio (2001), a ideia de *guia* é a que aparece com mais força na concepção da atividade do tutor.

Consideramos, portanto, que seria mais correto se referir aos profissionais tipicamente educadores da EaD como docentes - cada qual com suas especificidades e “sufixos” – em vez da distinção reducionista entre tutores e professores, pois ambos são trabalhadores que participam do processo de ensino-aprendizagem e que não estão incumbidos unicamente pelo ato de ensinar ou dar/ministrar aulas. Ora, se em nossa investigação verificamos que os tutores também se encarregam de mediar o processo de ensino-aprendizagem, por que os distinguir dos chamados *professores*, considerando o significado deste termo? Por que um profissional encarregado da elaboração do material didático e da coordenação de outros docentes é considerado *professor* e os tutores não o são? Se o ato de ensinar, propriamente dito, compõe, muitas das vezes, apenas uma pequena parcela do processo de ensino-aprendizagem na EaD, o que justifica caracterizar determinados docentes como *professores* e outros não? Dessa maneira, advogamos que os tutores também devem ser considerados, de fato, docentes, porque isso ficou bastante evidente a partir da nossa pesquisa. No Quadro 4.4 apresentamos, com vistas a justificar nossa proposição, uma comparação entre as funções dos docentes-tutores (virtuais e presenciais) e dos docentes-formadores/aplicadores de acordo com a maioria das respostas dos questionários virtuais.

Quadro 4.4. Comparação entre as atividades exercidas pela maioria dos docentes-formadores/aplicadores e docentes-tutores (virtuais e presenciais)²⁸

| Atividades exercidas na EaD | Docente-formador/aplicador | Docente-tutor virtual | Docente-tutor presencial |
|---|----------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Elaborar o material didático para a disciplina | Não | Não | Não |
| Adequar o material didático às diferentes mídias e à proposta pedagógica do curso | Sim | Não | Não |
| Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias | Sim | Sim | Não |
| Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem | Sim | Sim | Sim |
| Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.) | Não | Sim | Sim |
| Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.) | Sim | Sim | Sim |
| Coordenar outros profissionais docentes que atuam na disciplina (tutores presenciais, tutores virtuais, etc.) | Sim | Não | Não |
| Corrigir atividades e tarefas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem | Sim | Sim | Não |
| Moderar as discussões dos discentes nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem | Sim | Sim | Não |
| Atender as dúvidas dos alunos presencialmente quando estes solicitam auxílio presencial | Não | Não | Sim |
| Promover encontros e/ou momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial | Sim | Não | Sim |
| Aplicar as provas presenciais nos Polos de Apoio Presencial | Não | Não | Sim |
| Corrigir e atribuir nota às avaliações presenciais realizadas pelos alunos | Sim | Sim | Não |
| Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino | Sim | Sim | Sim |

Fonte: Autoria própria.

Funções como esclarecer dúvidas dos alunos, corrigir e atribuir nota às suas atividades e acompanhá-los durante o processo de ensino-aprendizagem são exercidas pela maioria dos docentes-tutores (virtuais e/ou presenciais) e dos docentes-formadores/aplicadores. Inclusive, a mediação do processo de ensino-aprendizagem, característica da atividade docente, não é realizada por 27,79% dos docentes-formadores/aplicadores que participaram de nossa pesquisa. Isso indica que, nessas experiências, eles atuam mais como coordenadores de disciplina do que como docentes,

²⁸ A tabela considera somente a maioria das respostas dos questionários virtuais anteriormente analisadas neste capítulo.

na medida em que compreendemos a docência como uma atividade diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos docentes-tutores presenciais, ainda que a maioria não esteja incumbida de atividades estritamente relacionadas aos ambientes virtuais, eles também são importantes ao processo de ensino-aprendizagem e exercem funções tipicamente docentes. Durante as entrevistas, algumas falas dos participantes foram bastante elucidativas quanto a isso.

[...] o tutor a distância, ou o tutor online [...] ele não consegue dar o suporte diário que o aluno precisa. E o tutor do polo está aqui, está à disposição, ele mantém um contato mais próximo por e-mail... eles estão utilizando muito hoje o grupo de WhatsApp também, que a gente recomenda que seja pra aquela informação rápida, porque o aluno precisa se manter no AVA, precisa se manter no ambiente virtual, e toda comunicação, ela só é oficial enquanto estiver registrada no ambiente virtual, mas o tutor estando no polo, o aluno vem, o aluno, é... desabafa. [...] E daí depois que você ouviu esse aluno, você senta com ele, você faz ele ter uma outra visão do ambiente, é... organiza esse acesso dele, e ele se estabiliza e se mantém no processo [de ensino-aprendizagem] (docente-tutora presencial C).

A gente coordenava esses grupos todos. A gente antecipava as leituras e elencava os tópicos pra discutir com eles. A gente apresentava uma contraposição à leitura: a gente tá lendo Aristóteles, a gente apresentava um Platão [...]. Mas havia esses momentos presenciais que eram... não é bem uma aula expositiva, né, mas seria um grupo de estudos mesmo que tem um coordenador, uma figura de um moderador [...] tinham esses momentos... em alguns momentos havia uma exposição, em outros momentos havia troca, uma leitura compartilhada, dirigida, e o resultado disso acontecia em alguns seminários com a presença da coordenadora do curso [...] os não evadidos [alunos do curso], os que residiam na cidade, frequentavam o polo, tinham uma boa frequência (docente-tutor presencial A).

Mesmo que em muitas experiências as atividades dos docentes-tutores presenciais sejam balizadas pelo esclarecimento de dúvidas mais generalistas e pouca ou nenhuma atividade relacionada ao conteúdo, noutras esses profissionais atuam fomentando discussões, promovendo grupos de estudos e servindo como um suporte presencial por vezes necessário à continuidade do aluno no curso. Diante disso, consideramos que, tal como os tutores virtuais, os tutores presenciais também podem ser referidos como docentes. Portanto, as características do Sistema UAB e as precariedades presentes na atuação dos docentes-tutores não coadunam com a relevância desses sujeitos à EaD. Em nossa investigação, parece-nos que, na prática, em muitas experiências esses trabalhadores participam mais intensamente da mediação do processo de ensino-aprendizagem do que os docentes-formadores/aplicadores.

Evidentemente, não nos interessa tecer uma crítica contraproducente aos profissionais que atuam no âmbito do Sistema UAB. Os docentes-autores/conteudistas e os docentes-formadores/aplicadores são imprescindíveis à qualidade das variadas propostas de EaD. Ademais, esses trabalhadores – especialmente os docentes-formadores/aplicadores –, mesmo que não estejam mediando o processo de ensino-aprendizagem ou se encontrem mais distantes dos alunos em relação aos docentes-tutores, constituem-se como *representantes da instituição*²⁹ e, por conseguinte, asseguram a qualidade daquilo que é oferecido aos discentes em concernência às políticas da universidade. Seja pela elaboração dos materiais didáticos, pela coordenação dos tutores ou mesmo pela mediação do processo ensino-aprendizagem, docentes-formadores/aplicadores e docentes-autores/conteudistas são igualmente importantes à forma como a docência na EaD está dividida e fragmentada. Exatamente por isso, acreditamos que sejam necessárias melhores condições de trabalho e reconhecimento a ambos estes profissionais, principalmente se considerarmos as implicações da divisão e fragmentação às atividades dos trabalhadores.

4.4 Sobre a divisão do trabalho e suas implicações aos docentes

Mediante a nossa pesquisa observamos que, realmente, a divisão e a fragmentação apresentam-se como elementos inerentes ao trabalho docente exercido na EaD. Contudo, dada a multiplicidade e a disparidade das respostas nos questionários virtuais, percebemos que é deveras complexo – senão impossível – generalizar as atividades que competem a cada um dos profissionais docentes. Nessa perspectiva, compreendemos que, embora delimitadas, as experiências no âmbito do Sistema UAB possuem matizes que dão um caráter peculiar às atividades exercidas pelos educadores. Ainda que não se distanciem das imposições legais, as propostas de EaD têm se configurado de diferentes maneiras, cada qual com especificidades de acordo com a política da disciplina, do curso e/ou da instituição.

²⁹ Durante as entrevistas com docentes, uma profissional nos disse que a maior diferença, na sua concepção, entre as atividades dos docentes-tutores – em especial os virtuais – e os docentes-formadores/aplicadores é que estes são representantes da instituição. Isto é, são profissionais contratados e que, na maior parte das vezes, possuem vínculo para com a universidade. Assim, são responsáveis por garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em consonância àquilo que é definido pela instituição de ensino. Além disso, responsabilizam-se pelo trabalho dos docentes-tutores que atuam em sua disciplina.

É sob esse entendimento que as nossas apreciações se contentam em apresentar aquelas atividades que, via de regra, compõem a rotina profissional dos docentes que atuam no Sistema UAB. Tais atividades possibilitam entrever de que maneira estão estruturadas as propostas de EaD nas instituições públicas. Porém, diferentes funções passam a fazer parte de cada perfil docente na medida em que elementos táticos certamente interferem na divisão e fragmentação do trabalho. Acreditamos que identificar esses aspectos é sobremaneira pertinente às pesquisas sobre a EaD, entretanto, é um empreendimento que extrapola as análises propostas neste estudo.

Independentemente das nuances presentes nas atividades dos docentes e, por consequência, da dificuldade em generalizá-las, consideramos que a divisão e a fragmentação do trabalho são indissociáveis à docência na EaD, mas não somente a ela. Trata-se, na verdade, de um processo histórico que permeia a educação em seus diferentes níveis e modalidades. Na perspectiva de Santos e Oliveira (2009), ao longo do tempo foram ocorrendo diferentes formas de divisão do trabalho na escola, podendo ser evidenciadas pela introdução do supervisor pedagógico e pela introdução, nos anos iniciais do ensino fundamental, de professores especializados por matéria. Ainda para os autores, mais tarde, em alguns países do chamado primeiro mundo, foram introduzidos, nas escolas, profissionais não-docentes como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, conselheiros de orientação etc. (SANTOS; OLIVEIRA, 2009).

A divisão do trabalho na educação precede, portanto, aquilo que se identifica em experiências contemporâneas de EaD. É um fenômeno relacionado, de modo geral, às mudanças nas relações de trabalho. Para Tardif e LeVasseur (2004), é no contexto de crise orçamentária dos Estados e de neoliberalismo que surgem os novos modos de gestão dos sistemas escolares, podendo levar a uma desprofissionalização ou proletarização de determinados serviços oferecidos aos alunos e à emergência de um modelo comercial na educação que incide sobre a divisão do trabalho nas escolas, assim como o crescimento do trabalho técnico nessas instituições. Decerto, nossa investigação indica que o trabalho na EaD incorre, por vezes, na introdução de profissionais técnicos e em perversidades como a desprofissionalização e a proletarização. As pesquisas de Mill (2012, p. 45) também reiteram que a docência na EaD ainda não está profissionalizada, “é uma força de trabalho geralmente depreciada ou contratada com pouca seriedade – um tratamento ainda inferior ao dado à docência presencial, que já não tem sido recebida de modo adequado”.

À guisa de exemplo, a divisão do trabalho, quando do acompanhamento e da mediação dos discentes, delega a profissionais, como os docentes-tutores, parte fulcral do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que possibilitar o atendimento de um grande número de alunos, essa divisão viabiliza a contratação de profissionais com menor titulação³⁰ enquadrados como bolsistas que, conseqüentemente, recebem menor valor para o exercício de suas funções. Isto é, contrata-se profissionais que, em tese, possuem competências para realizar as atividades, mas que receberão menos por elas. Isso acaba por prejudicar ambos os docentes. Por um lado, docentes-autores/conteudistas e docentes-formadores/aplicadores – quando estes elaboram os conteúdos da disciplina e não participam de sua aplicação – são desvalorizados, porquanto seus saberes são expropriados em forma de materiais didáticos que serão aplicados por outros profissionais. Por outro, docentes-tutores, mesmo que realizem parte importante do processo de ensino-aprendizagem, recebem, dada sua menor titulação e a inexistência de vínculo empregatício para com a universidade – isto será corroborado no Capítulo 5 –, remuneração que não imprime um status de profissão às suas atividades.

Na divisão do trabalho na EaD vislumbra-se, pois, uma tendência à desprofissionalização, que se assenta naquilo a que se pode chamar de mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes (RODRIGUES, 2002 *apud* OLIVEIRA, 2004). Como consequência, tem-se trabalhadores desvalorizados e mal remunerados. Nesses casos, como o valor hora-aula costuma ser baixo – no caso do Sistema UAB, essa regra se aplica às bolsas oferecidas – o docente vincula-se a diferentes instituições de ensino, simultaneamente (SANTOS, 2012). Em nossa pesquisa constatamos que esses profissionais, sobretudo os docentes-tutores, também recorrem a outras atividades que não a docência para complementar a renda mensal – este aspecto será mais bem trabalhado no Capítulo 5.

Outras perversidades também podem ser identificadas na divisão e fragmentação do trabalho docente na EaD. Ao passo que profissionais não-docentes – tais como *designers instrucionais*, equipe multidisciplinar, equipe coordenadora etc. – passam a fazer parte do processo de confecção das disciplinas e de seus conteúdos, retira-se dos

³⁰ A análise proposta no Capítulo 6 traz, dentre outras coisas, dados que ratificam a relação entre o perfil docente e a titulação dos trabalhadores. Constatamos que a quantidade de docentes-tutores (presenciais e virtuais) sem pós-graduação *stricto sensu* é consideravelmente maior quando comparada aos demais docentes da EaD.

docentes parte de sua autonomia no trabalho. Marx (2013), ao se referir à divisão do trabalho no modo de produção capitalista, assevera que a força individual do trabalhador falha no cumprimento de seu serviço caso não seja vendida ao capital, porque ela só funciona no contexto que existe apenas depois de sua venda, na oficina do capitalista. Nessa ótica, em razão das complexidades da EaD, torna-se necessária a existência de variados profissionais que não possuem validade quando isolados. Docentes-autores/conteudistas não dão conta de todas as etapas do processo de produção do material didático sem o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar; docentes-tutores não podem mediar o processo de ensino-aprendizagem se os materiais não forem previamente elaborados por outros profissionais; docentes-formadores/aplicadores não conseguem atender à grande quantidade de alunos por disciplina sem o auxílio dos docentes-tutores; e assim por diante.

Obviamente, consideramos que existem experiências destoantes daquelas situadas no âmbito do Sistema UAB – especialmente em outros países – que modificam substancialmente a compreensão da divisão e fragmentação do trabalho a que nos referimos. Também compreendemos que seria inviável - na maneira como a modalidade tem se estruturado – que apenas um profissional docente ficasse responsável por todas as demandas da EaD. No entanto, salientamos que o fenômeno da divisão e fragmentação do trabalho não é recente, de sorte que, ao longo da história, identificam-se perversidades que o subjazem. Assim, parece-nos que a EaD desenvolvida no âmbito do Sistema UAB não foge à regra da divisão e fragmentação como vieses perversos do modo de produção capitalista.

Sob esse prisma, naquilo que respeita ao Sistema UAB, talvez a baixa remuneração seja o que mais incomoda os trabalhadores da EaD. Entendemos que a desvalorização dos profissionais tem que ver com elementos para além da divisão e fragmentação das atividades. Mas é também por meio desse fenômeno que se engendram novas formas de exploração dos docentes. E a baixa remuneração parece ser a maior causa de descontentamento com o trabalho na EaD, conforme a Tabela 4.8.

Tabela 4.8. Satisfação dos docentes em relação ao trabalho na EaD

| Aspectos relacionados ao trabalho na EaD | Plenamente insatisfeito | Insatisfeito | Sem opinião formada | Satisfeito | Plenamente satisfeito |
|--|-------------------------|--------------|---------------------|--------------|-----------------------|
| Salário / Valor da bolsa | 105 (15,51%) | 316 (46,67%) | 36 (5,32%) | 198 (29,25%) | 22 (3,25%) |
| Carga horária | 9 (1,33%) | 94 (13,88%) | 17 (2,51%) | 495 (73,12%) | 62 (9,16%) |
| Atribuições e deveres do seu trabalho na EaD | 8 (1,18%) | 43 (6,35%) | 21 (3,10%) | 504 (74,45%) | 101 (14,92%) |
| Condições de trabalho | 22 (3,25%) | 147 (21,71%) | 22 (3,25%) | 382 (56,43%) | 104 (15,36%) |
| Infraestrutura da instituição | 25 (3,69%) | 125 (18,46%) | 32 (4,73%) | 378 (55,84%) | 117 (17,28%) |
| Proposta pedagógica do curso em que atua | 5 (0,74%) | 39 (5,76%) | 43 (6,35%) | 440 (64,99%) | 150 (22,16%) |
| Política da instituição para com a EaD | 21 (3,10%) | 136 (20,09%) | 74 (10,93%) | 345 (50,96%) | 101 (14,92%) |
| Relacionamento com outros profissionais do curso | 3 (0,44%) | 37 (5,46%) | 36 (5,32%) | 416 (61,45%) | 185 (27,33%) |
| Relacionamento com a instituição | 8 (1,18%) | 48 (7,09%) | 33 (4,88%) | 413 (61,00%) | 175 (25,85%) |
| Relacionamento com os alunos | 1 (0,15%) | 21 (3,10%) | 14 (2,07%) | 385 (56,87%) | 256 (37,81%) |

Fonte: Autoria própria.

De acordo com os dados dos questionários virtuais, aproximadamente 62% dos docentes se mostraram insatisfeitos com relação ao *salário* ou o *valor da bolsa*, isto é, sentem-se descontentes no que compete aos proventos auferidos a partir do trabalho na EaD. Em todos os outros aspectos listados a maior parte dos respondentes afirmou se sentir satisfeito com relação ao trabalho na modalidade. Quer dizer que, em nossa pesquisa, verificamos que a remuneração é aquilo que mais incomoda os docentes que atuam na EaD. Certamente, os valores concedidos a muitos dos profissionais que atuam no âmbito do Sistema UAB justificam essa insatisfação.

Para Tardif e LeVasseur (2004), a desprofissionalização tem o significado de uma tarefa igual à de um profissional executada por um pessoal com formação mais ou menos equivalente, mas com um estatuto mais fraco e uma remuneração mais baixa. A desprofissionalização desvela-se, portanto, como uma forma de precarização do trabalho. Nesse sentido, parece-nos que a divisão e a fragmentação incidem sobre a desvalorização dos trabalhadores. Afinal, custa menos recorrer ao serviço de vários técnicos que vão

cobrir uma tarefa completa do que ao de um educador que terá estabilidade³¹ (TARDIF; LEVASSEUR, 2004). Dito noutras palavras e fazendo alusão à realidade da EaD, custa menos recorrer ao serviço de vários bolsistas, por exemplo, do que ao de um docente com vínculo empregatício, estabilidade e seguranças legais que possam imprimir um status de profissão ao seu trabalho.

4.5 Considerações sobre a Divisão do Trabalho Docente na Educação a Distância: uma síntese

Neste capítulo, empreendemos uma análise relacionada à divisão técnica do trabalho docente na Educação a Distância. A partir dos dados de nossa investigação, procuramos identificar como ocorre a divisão e a fragmentação da docência nessa modalidade. Foi de nosso interesse estabelecer um comparativo entre a literatura da área e os resultados dos questionários virtuais e das entrevistas realizadas com profissionais que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB.

Num primeiro momento, analisamos o conceito de polidocência. Com base nos estudos de Mill (2014, 2012), procuramos explicitar quais são os trabalhadores que compõem a equipe polidocente. Também foram feitas precisões teóricas, colimando especificar que a polidocência trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e não da docência propriamente dita. Posto isso, elencamos, de maneira simplificada, quais são as funções e atividades de cada profissional. Nossa intenção foi observar o que a literatura da área atribui a cada trabalhador docente que participa do processo de ensino-aprendizagem na EaD.

Posteriormente à discussão teórica, partimos a uma apreciação dos dados coletados preponderantemente pelos questionários virtuais. Mediante as respostas dos participantes, elencamos aquelas atividades e funções que, via de regra, fazem parte da rotina profissional dos docentes que atuam a distância. Buscamos compreender como se dá, na prática, a docência na EaD, considerando as experiências desenvolvidas no âmbito

³¹ Os autores abordam o contexto educacional do Quebec, no Canadá, referindo-se à contratação de vários técnicos, atuando em regime instável, em vez de um psicoeducador, que terá estabilidade. As considerações trazidas por eles fazem analogia à desprofissionalização como uma forma de economizar gastos, tornando o trabalho mais precário mediante a substituição de profissionais por técnicos. Ainda que se apliquem a outro contexto, acreditamos que as falas dos autores são análogas à realidade do trabalho docente na EaD brasileira.

do Sistema UAB. Em face da acentuada discrepância em algumas das respostas, constatamos que é deveras complexo – senão impossível – generalizar as atividades que são exercidas pelos profissionais. Ao contrário, procuramos listar as atividades e funções que comumente são realizadas pelos docentes, mas não desconsideramos que a experiência da universidade, curso e/ou disciplina, assim como outros elementos implícitos, certamente interferem na forma como as atividades são divididas e fragmentadas.

Analisando os resultados de nossa pesquisa, partimos, em seguida, a uma discussão direcionada aos tutores (virtuais e presenciais). Uma vez que estes profissionais possuem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da EaD, procuramos identificar se suas atividades são relativas à docência. Diante disso, fizemos um comparativo entre as funções dos docentes-formadores/aplicadores e dos docentes-tutores (virtuais e presenciais) a fim de corroborar que estes são efetivamente docentes. Acreditamos que essa consideração pode contribuir na busca por melhores condições de trabalhos aos profissionais da EaD.

Por fim, ainda neste capítulo, empreendemos uma análise sobre as possíveis implicações do processo de divisão e fragmentação das atividades aos trabalhadores. Compreendemos que se trata de um processo complexo, que precede a docência na EaD contemporânea. Na verdade, a divisão e fragmentação do trabalho se relacionam a tendências como o pós-fordismo que, em seu âmago, almejam aumentar a exploração dos trabalhadores. Isso acaba por promover perversidades, inclusive aos docentes que atuam a distância. Como exemplo, identificamos que a maior parte dos participantes dos questionários virtuais sentem-se insatisfeitos com relação aos proventos auferidos pelo trabalho na EaD. Veremos, posteriormente, que a baixa remuneração é decorrência do modo de produção pós-fordista, que se apresenta enredado em perversidades.

Nessa perspectiva, objetivando aprofundar a discussão sobre as relações de trabalho na contemporaneidade, que trazem consigo aspectos como a divisão e fragmentação das atividades, propomos, no próximo capítulo, um estudo voltado às relações de trabalho no contexto da EaD. Especificamente, empreenderemos uma apreciação sobre a reestruturação produtiva e suas implicações no trabalho contemporâneo. A partir de um arcabouço teórico, buscaremos traçar paralelos entre a docência na EaD e as perversidades presentes nas atividades dos trabalhadores.

Capítulo 5

RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

5.1 Introdução

No Capítulo 4, foram discutidos alguns conceitos atinentes à divisão do trabalho docente na EaD. A partir dos dados obtidos em nossa pesquisa, buscamos definir quais são as funções de cada profissional e como ocorre a divisão e fragmentação das atividades. Procuramos, inclusive, traçar um paralelo com as análises documentais, com a finalidade de identificar possíveis discrepâncias ou consonâncias com relação ao que tem se estabelecido na prática. Essas discussões são importantes para compreender a EaD e os elementos que constituem a docência sob uma perspectiva mais abrangente para podermos sustentar as proposições dos capítulos subsequentes.

Desse modo, após constituirmos esses alicerces teóricos, partimos, neste capítulo, a uma apreciação diretamente relacionada ao trabalho docente na EaD. Mais especificamente, serão analisadas as relações de trabalho dos docentes que atuam no âmbito do Sistema UAB. Parece-nos que, atualmente, essa modalidade se mostra permeada por tendências estritamente relacionadas ao trabalho contemporâneo. Sendo assim, ao compreendermos que as novas relações de trabalho podem significar perversidades aos trabalhadores, interessa-nos observar possíveis implicações desse processo sobre a docência na EaD. Sob esse entendimento, discutiremos, pois, aspectos como a reestruturação produtiva, a precarização do trabalho, o *teletrabalho* como prática recorrente na EaD, as relações de hierarquia etc.

Neste capítulo, nossa investigação esteve embasada em questionamentos como: De que maneira as tendências do pós-fordismo têm afetado o trabalho docente na EaD? A flexibilização e o teletrabalho têm trazido mais benefícios ou perversidades aos docentes da EaD? Na prática, como tem-se realizado o trabalho docente na EaD e de que maneira isso é percebido pelos próprios profissionais? A docência na EaD apresenta elementos relacionados à gestão participativa? Qual é a atual situação dos trabalhadores que atuam no âmbito da UAB? No contexto da polidocência, existem hierarquias estabelecidas? Caso estejam presentes relações hierárquicas, como se dá esse processo e quem são os

docentes que se situam num plano superior e inferior? Estas são, pois, perguntas que nortearam nosso estudo.

No que se refere à estrutura do capítulo, inicialmente abordamos aspectos que tangenciam a reestruturação produtiva, trazendo algumas das tendências que têm influenciado as novas relações de trabalho e as possíveis implicações daí decorrentes. Em seguida, enfocamos o trabalho docente na EaD sob a perspectiva das novas relações do trabalho contemporâneo. Posteriormente buscamos validar ou falsear as nossas hipóteses por meio dos dados coletados nos questionários virtuais e nas entrevistas realizadas com docentes que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB. Nesse sentido, procuramos estabelecer nossas apreciações à luz das seguintes perspectivas: flexibilização do trabalho como sinônimo de fragilização; teletrabalho como sinônimo de sobretrabalho; e relações de hierarquia no contexto da polidocência.

5.2 Sobre o trabalho na contemporaneidade: benefícios e perversidades

No Capítulo 3, empreendemos uma análise sobre os novos paradigmas presentes na sociedade contemporânea – como os avanços tecnológicos, sobretudo das TDIC – com o devido cuidado de ponderar as positivities e as negatividades. Nossas apreciações se alicerçaram na proposição de que, na contemporaneidade, devemos direcionar nossos esforços no sentido de que se possa auferir os melhores benefícios possíveis das tecnologias digitais, da EaD, das TDIC etc. Enfim, afirmamos que a sociedade tem passado por ressignificações que trazem benefícios mas também perversidades em seus distintos âmbitos.

É nesse contexto de prós e contras da sociedade contemporânea que se estabelecem também as atuais relações de trabalho. Por um lado, as TDIC têm possibilitado benefícios aos trabalhadores, como a flexibilidade quanto aos locais e horários de trabalho – pois entendemos que esse aspecto pode ser profícuo ao trabalhador, dependendo da perspectiva de análise. Por outro, também é por meio dessas tecnologias que o capital, alicerçando-se nas tendências pós-fordistas, tende a flexibilizar os processos de produção com o objetivo perverso de aumentar a extração de mais-valia e precarizar o trabalho. Nas palavras de Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 230), a

“precarização passou a ser um atributo central do trabalho contemporâneo e das novas relações de trabalho, apresentando múltiplas faces e dimensões”. Ainda para os autores:

A flexibilização das relações de trabalho diluiu a nítida linha de separação entre incluídos e excluídos. Através da terceirização e da desregulamentação social, produziu-se a desestabilização do mundo do trabalho que atingiu, inicialmente, os trabalhadores industriais e depois todos os assalariados, afetando, hoje, todos os que vivem do trabalho” (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 231).

Com a discussão trazida pelos autores, vale fazer a ressalva de que não se pode culpar somente as TDIC pelas precariedades do trabalho contemporâneo – embora elas estejam diretamente relacionadas a aspectos como a flexibilização. Para além delas, o processo de precarização do trabalho está intimamente relacionado com a reestruturação produtiva, que por sua vez relaciona-se com as tendências do modelo de produção pós-fordista.

Mas, o pós-fordismo, embora concernente ao trabalho na contemporaneidade, refere-se a uma nova forma de produção que decorre de um modelo que o antecede, o fordismo. Este termo, originário das concepções de Henry Ford, designa um modelo de produção que procura evitar, ao máximo, o desperdício e reduzir, ao mínimo, o ciclo de transformações (CANTANHEDE, 1973). Ele caracteriza-se como prática de gestão na qual se observa a separação entre concepção e execução, baseando-se esta no trabalho fragmentado e simplificado, por meio de ciclos operatórios muito curtos, o que requer pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores (LARANJEIRA, 1997).

O modelo de produção fordista, tendo seu surgimento e ápice durante as primeiras décadas do século XX, passa por significativas mudanças a partir da década de 1970 “em razão de pressões competitivas, causadas, principalmente, pela concorrência japonesa” (LARANJEIRA, 1997, p. 91). A crise pela qual o fordismo passa é responsável por significativas reestruturações, que imprimem novas formas de organização ao trabalho na contemporaneidade. Essas mudanças apresentam aspectos negativos, como:

[...] os altos índices de desemprego, o crescimento do trabalho em tempo parcial e do trabalho temporário ou subcontratado, a ausência ou ganhos modestos de salários reais e o enfraquecimento do poder de barganha dos sindicatos. Junto a isso, são apontados: o rápido crescimento da economia informal mesmo em países industrialmente avançados; o retorno do trabalho doméstico familiar artesanal, que implicaria o ressurgimento de práticas mais atrasadas de exploração; o solapamento da organização dos trabalhos (LARANJEIRA, 1997, p. 93).

Dentre os aspectos negativos supramencionados pela autora, destacamos o retorno do trabalho doméstico. Também denominado de trabalho em domicílio, esse tipo de atividade ressurgiu na sociedade contemporânea como estratégia do capital relacionada ao modelo pós-fordista de produção. Na abordagem de Silva (1997, p. 257), trata-se, pois, de uma atividade:

[...] exercida no espaço doméstico, por conta própria, quando o produto é diretamente comercializado com o consumidor, ou encomendado por terceiros, sendo parte ou etapa da produção de uma mercadoria, cujo acabamento ou montagem final relacionam-se em outro local.

No entanto, preocupam-nos, nas atividades realizadas em domicílio, aquelas que têm se originado a partir dos avanços tecnológicos. Na sociedade contemporânea, primordialmente por meio das TIC, o trabalho em domicílio revela outras facetas que, alicerçadas nas novas possibilidades das tecnologias, geram novas formas de explorar o trabalhador. É um novo tipo de trabalho em domicílio, no qual se encontram:

[...]. Trabalhadores instalados em suas casas, dispoendo de equipamentos que os mantêm conectados com a empresa ou com a rede de trabalhadores com os quais cooperam, podem processar informações (por exemplo, todo o tipo de trabalho burocrático e administrativo que é feito, atualmente, nos escritórios das empresas), ideias (*marketing*, campanhas publicitárias), projetar objetos, vender e comprar mercadorias. É o chamado *teletrabalho*, o qual, embora ainda incipiente, tem sido considerado como possibilidade promissora do trabalho a domicílio. Difere do trabalho industrial a domicílio hoje vigente por requerer trabalhadores altamente qualificados, tendencialmente muito bem remunerados (SILVA, 1997, p. 277-278).

O *teletrabalho*, incipiente à época a que se referem às palavras da autora, parece-nos já bem avançado. Além do mais, é pertinente questionar se, por regra, os *teletrabalhadores* são, atualmente, bem remunerados, principalmente se levarmos em conta que os empregadores têm lançado mão desse tipo de trabalho como forma de flexibilização e, por conseguinte, de explorar o trabalhador por meio das concepções da reestruturação produtiva. Por isso o *teletrabalho* configura-se, na contemporaneidade, como um ponto nevrálgico de análise, levando-se em conta os paradigmas do trabalho contemporâneo. Acreditamos, ser importante defini-lo:

Tendo sido dicionarizado na língua portuguesa europeia só bem recentemente, o termo *teletrabalho* é entendido como atividade profissional exercida a distância, geralmente no domicílio, recorrendo às novas tecnologias telemáticas (internet, *e-mail*, telefone etc.). Assim, o teletrabalho é uma composição do elemento *tele* com o termo *trabalho*. O elemento antepositivo *tele*, conforme Houaiss (2001), vem do advérbio grego *têle*, que quer dizer “longe, ao longe, de longe”, sendo muito utilizado em vários cultismos, especialmente do século XIX em diante, por exemplo: telégrafo, telegrama, telêmetro, telepatia, televisão, teledrama,

telenovela, telerreportagem, telespectador, entre outras variações (MILL, 2012, p. 63).

O termo *teletrabalho*, portanto, é relativamente novo e designa uma forma de trabalho que tem sido potencializada pelas TDIC. Todavia, o trabalho a distância – como teletrabalho – não surgiu associado às tecnologias digitais, ao menos não em relação a tecnologias como a internet (MILL, 2012). Seu surgimento data de décadas anteriores à popularização da grande rede de computadores, mas, mesmo considerando seu nascimento efetivo, tratava-se de um uso insignificante e inutilizável para a análise do teletrabalho (MILL, 2012).

Se o trabalho a distância não é oriundo da sociedade contemporânea, sua forma como teletrabalho se encontra em ascensão graças às tecnologias digitais. A generalização dessas tecnologias, especialmente as TDIC, tem dado fôlego ao teletrabalho à medida que recursos tecnológicos, como o computador, tornam-se mais acessíveis. Atualmente, conectando-se à internet de sua própria residência, o trabalhador pode, por exemplo, realizar diversas funções a distância, sem a necessidade de se deslocar regularmente às instalações onde se encontram o seu empregador.

Mas, o que nos interessa, de fato, em relação ao teletrabalho, refere-se aos seus desdobramentos na contemporaneidade. Essa forma de trabalho tem-se expandido para os mais variados segmentos, tendo em vista que, em tempos modernos, mais atividades se tornam factíveis a distância por meio das TDIC. É o caso, por exemplo, do trabalho na Educação a Distância, modalidade propensa à realização do teletrabalho devido à já existente separação física entre os envolvidos, além de que, por meio das tecnologias digitais, torna-se ainda mais fácil realizar as atividades em domicílio. Ademais, essas tecnologias têm facilitado, inclusive, o controle e conseqüentemente a exploração do empregado por parte do empregador.

Nesse sentido, por meio da já mencionada flexibilização do trabalho, instituições que ofertam cursos a distância contratam professores e outros profissionais para que estes, muitas das vezes, exerçam suas atividades de sua residência, como teletrabalho. A flexibilidade quanto ao ritmo, horário e local de atuação deveria, no entanto, revelar aspectos positivos, porém, na prática, o que tem acontecido é exatamente o oposto. A título de exemplo, docentes são contratados temporariamente ou em regime parcial, isso quando são, efetivamente, “contratados”, pois são comuns os profissionais que recebem

outros tipos de “auxílio” que não um salário. Essa flexibilidade, no que diz respeito à contratação, acaba por esfacelar os direitos trabalhistas, estabelecendo uma insegurança e imputando aos trabalhadores a culpa, por exemplo, pelo desemprego. De acordo com Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010, p. 232): “Consolida-se no imaginário social a noção de descartabilidade das pessoas, de naturalidade da insegurança e da competição de todos contra todos, ancorada na fragilização dos vínculos, nas rupturas de trajetórias profissionais, na perda da perspectiva de carreira”.

Apesar de todas essas perversidades existentes no processo de flexibilização do trabalho, que parecem estar presentes também nas relações dos trabalhadores que atuam na EaD, não podemos deixar de lado uma análise consciente em face dos possíveis benefícios. A flexibilização, na medida em que possibilita aos trabalhadores maior autonomia em relação ao ritmo, local e tempo de trabalho, permite-nos conjecturar que existem aspectos positivos daí decorrentes.

Ademais, outras características motivadas pelas tendências pós-fordistas podem repercutir positivamente sobre o trabalho na contemporaneidade e conseqüentemente sobre a docência na EaD. A gestão participativa, por exemplo, é um modelo de gestão que se opõe ao taylorismo-fordismo, “especialmente no que tange aos princípios da separação radical das tarefas de concepção e execução, da fragmentação e da especialização das tarefas, da desresponsabilização do trabalhador com a produção e com a vida da empresa” (CATTANI, 1997, p. 108). Isso significa que, ao menos em tese, o trabalho tende a se tornar mais cooperativo, possibilitando aos trabalhadores uma maior participação na organização de suas atividades e nas decisões da empresa.

Entretanto, não podemos desconsiderar que a gestão participativa também pode relacionar-se com intenções perversas. Cattani (1997) assevera que, por imposição patronal, ela tende a isolar o trabalhador das questões coletivas mais amplas, de sorte que a participação promovida pelas gerências se restringe aos problemas mais técnicos de produção, impedindo a discussão e a contestação do sistema de poder e do sentido da produção. O sucesso da gestão participativa também pode incorrer em “intensificação do trabalho e da assimilação, em termos individuais, de normas disciplinares que redefinem e reforçam a hegemonia do capital” (CATTANI, 1997, p. 113). De qualquer maneira, parece-nos que na EaD os elementos da gestão participativa estão presentes, porquanto o trabalho docente nessa modalidade demonstra sinais de cooperação e interdependência

no contexto da polidocência. Destarte, é pertinente analisar as implicações dessa forma de gestão em face de suas dicotomias, observando se, de fato, os trabalhadores se beneficiam dela.

O trabalho docente na EaD, pois, ao se mostrar sobremaneira complexo, demanda uma análise aprofundada para se observar não apenas as negatividades – estas que têm se mostrado tão nítidas na literatura da área – mas também as positivities, principalmente no que concerne à percepção dos próprios profissionais que atuam nessa modalidade. Assim, empreenderemos, a seguir, uma análise dos pormenores nesse processo de trabalho na EaD.

5.3 Sobre o trabalho docente na Educação a Distância

Amplamente influenciada pelos paradigmas da sociedade contemporânea, a Educação a Distância, e especificamente a docência nessa modalidade, mostra-se permeada por tendências típicas das relações de trabalho na contemporaneidade, isto é, do pós-fordismo. A divisão e a fragmentação, o teletrabalho, a flexibilização, a gestão participativa etc. são elementos que, a nosso ver, estão presentes nas relações trabalhistas dos profissionais docentes que atuam na EaD. Parece-nos, portanto, que, nessa modalidade, não apenas a incorporação das TDIC nos remete aos paradigmas atuais mas também o trabalho docente se mostra influenciado pelas tendências da contemporaneidade.

O trabalho docente na EaD, especificamente aquele realizado no âmbito da UAB, apresenta-se dividido e fragmentado, ou seja, as funções que antes competiam a único professor na educação presencial se dividem entre diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa divisão do trabalho é uma das características fundamentais da teoria denominada, por vezes, de *organização científica do trabalho*, oriunda de concepções como o taylorismo. Para Cantanhede (1973, p. 23), a “divisão do trabalho faz com que qualquer tarefa a ser executada se divida em partes elementares, atribuindo-se a cada indivíduo, ou a cada grupo, uma dessas partes elementares”.

A divisão do trabalho pode acarretar em perversidades diversas ao trabalhador – discutimos isso no Capítulo 4. Um dos aspectos negativos refere-se à separação entre concepção e execução, isto é, cabe a um determinado grupo a tarefa de conceber e a

outro de executar, sendo que o segundo acaba sendo alienado da noção/responsabilização sobre seu trabalho. Segundo Kuenzer (2005), em decorrência da fragmentação do trabalho, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores. Precisamente na docência da EaD, quando identificamos a existência de um docente-autor/conteudista responsável por elaborar os materiais didáticos sem a obrigatoriedade de que ele seja também o responsável pela aplicação, identificamos aí elementos que concernem à alienação, ou seja, à separação entre concepção e execução.

Mas a divisão técnica do trabalho nos remete a concepções já amplamente difundidas no taylorismo/fordismo. A docência na EaD, por sua vez, apresenta também aspectos mais relacionados às concepções pós-fordistas. É o caso, por exemplo, do já mencionado teletrabalho. Na EaD, em decorrência da já existente separação física entre docentes e alunos, torna-se propensa a realização do trabalho em domicílio que, por meio das TDIC, denomina-se teletrabalho. Isso acaba por promover situações diversas aos trabalhadores, que podem incluir tanto elementos benéficos como uma maior flexibilidade quanto a local, ritmo e tempo de atuação, como elementos perversos, quais sejam, a fragilização dos direitos trabalhistas – por meio da flexibilização do contrato – e uma sobrecarga de trabalho devido à diluição da nítida linha que separa o tempo de produção do tempo de reprodução. Nas palavras de Mill (2012, p. 185):

Os teletrabalhadores sempre correm riscos de isolamento no tempo e no espaço em relação aos outros trabalhadores tradicionais, o que exige dos trabalhadores virtuais maior autodisciplina para controle do tempo e do espaço de trabalho, bem como da intensidade com que o realizam, e, claro, maior capacidade de estabelecer limites entre vida profissional, social e aquela relativa ao lazer.

A afirmação do autor nos indica que é de responsabilidade do teletrabalhador o controle sobre o tempo, o espaço e a intensidade do trabalho. Cabe, pois, ao trabalhador a responsabilidade de não se sobrecarregar. Mas em que medida isso é benéfico aos teletrabalhadores? Se o trabalho em domicílio é uma prática que tem se expandido no cenário da EaD, cabe também aos docentes dessa modalidade esse controle do seu trabalho e, conseqüentemente, da exploração exercida pelo empregador/instituição. Porém, na prática, os docentes da EaD têm lidado positivamente com essa flexibilização do trabalho? O teletrabalho tem trazido mais benefícios ou perversidades aos docentes? São estas algumas questões que motivam estudos sobre a temática.

Para além do teletrabalho, a docência na EaD também tem apresentado outras características inerentes às concepções pós-fordistas. A gestão participativa, por exemplo, apresenta-se em experiências de EaD na medida em que diferentes profissionais devem atuar em consonância para garantir o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Lojkine (1989 *apud* CATTANI, 1997, p. 112):

As posições mais otimistas com relação à GP [Gestão Participativa] consideram as experiências em curso altamente positivas na medida em que os assalariados têm possibilidades de intervir de maneira consciente e criativa na produção, de romper com a cultura da submissão, de assumir responsabilidades de forma cooperativa, enfim, de se apropriarem de conhecimentos que os habilitem para o exercício da democracia em vários níveis. Apontam, também, que a redução das hierarquias, a descentralização da autoridade e a flexibilização dos controles gerenciais reforçariam o espírito de autodeterminação, ampliando as possibilidades de inovação social além do esquema convencional da resistência operária e da luta de classes.

Paradoxalmente, nas experiências mais atuais de EaD se encontram, concomitantemente, elementos da divisão técnica e da gestão participativa supracitada. Dessa forma, ao passo que existe uma divisão entre concepção e execução das atividades – como vimos no Capítulo 4 –, os trabalhadores docentes também experimentam uma descentralização da gestão, uma vez que na aplicação da disciplina, por exemplo, supomos que cada profissional possui certa liberdade, ainda que limitada, na condução de seus alunos. Além disso, a inter-relação que existe entre as atividades dos docentes da EaD também sugere uma redução das hierarquias, porque as atividades são interdependentes, o que, ao menos em tese, permite um trabalho mais cooperativo.

Enfim, existem vários elementos críticos que permeiam as relações de trabalho dos docentes que atuam na EaD. A partir daí, propomos questionamentos como: De que maneira as tendências do pós-fordismo têm afetado o trabalho docente na EaD? A flexibilização e o teletrabalho têm trazido mais benefícios ou perversidades aos docentes da EaD? Na prática, como se tem realizado o trabalho docente na EaD e de que maneira isso é percebido pelos próprios profissionais? A docência na EaD apresenta elementos relacionados à gestão participativa? Qual é a atual situação dos trabalhadores que atuam no âmbito do Sistema UAB? Caso estejam presentes relações hierárquicas, como se dá esse processo e quem são os docentes que se situam num plano superior e inferior? Estas são, portanto, indagações que subjazem as discussões a seguir.

5.3.1 Flexibilização ou precarização?

Com a finalidade de analisar o trabalho docente na EaD à luz das novas relações de trabalho presentes na contemporaneidade, apreciamos os dados provenientes dos questionários virtuais e das entrevistas realizadas com diversos profissionais docentes que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB. Acreditamos que, nessa modalidade, o trabalho docente é amplamente influenciado pela reestruturação produtiva e pelas concepções pós-fordistas que permeiam a sociedade contemporânea, o que acaba gerando problemáticas passíveis de serem analisadas.

Preocupando-nos, primeiramente, com a flexibilização como possível sinônimo de fragilização dos direitos dos trabalhadores, questionamos os participantes dos questionários virtuais a respeito de seus regimes contratuais. Interessou-nos compreender de que maneira são instituídas as relações de trabalho entre universidades e docentes, além da existência ou não de vínculos empregatícios. A Figura 5.1 quantifica os dados obtidos.

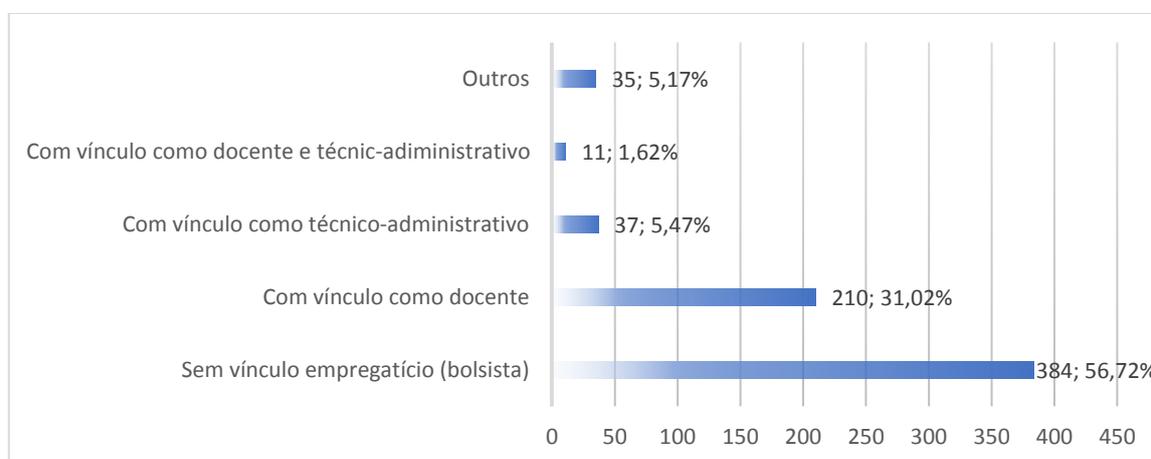


Figura 5.1. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e docentes. Fonte: Autoria própria.

Dos 677 respondentes dos questionários virtuais, 384 informaram *não* possuir vínculo empregatício com a instituição. Em contrapartida, 210 entrevistados indicaram possuir vínculo como docente, seguidos de 37 com vínculo técnico-administrativo, 11 vinculados a ambas as categorias e 35 possuindo outros tipos de contratação, das quais constatamos, por meio de respostas abertas, que 6 também se enquadram como bolsistas. Esses dados corroboram a assertiva de que a flexibilização se relaciona com processos de

precarização, sobretudo ao fragilizar os direitos dos trabalhadores. Na perspectiva de Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), a precarização instabiliza e cria uma permanente insegurança e volatilidade no trabalho, fragilizando os vínculos e impondo perdas dos mais variados tipos (de direitos do emprego, da saúde e da vida) para todos os que vivem do trabalho. Os autores ainda afirmam que uma das dimensões do processo de precarização refere-se justamente à desestabilização e à perda dos referenciais de proteção social do trabalho (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010).

Com vistas a elucidar quais são os docentes mais atingidos por essa precarização relacionada à fragilização dos vínculos entre universidade e trabalhadores, discriminamos os dados entre os diferentes tipos de docência. Para tanto, buscamos agrupar aqueles profissionais que informaram possuir experiência em *apenas* cada uma das figuras docentes. Considerando-se que a grande maioria dos participantes atua ou já atuou em mais de uma das funções, selecionamos aqueles que, ao contrário, possuem experiência exclusivamente em cada um dos perfis. Primeiramente, utilizamos os dados dos 138 participantes que informaram possuir experiência *apenas* como docente-tutor virtual e dos 67 que disseram possuir experiência *apenas* como docente-tutor presencial. Os resultados dessa filtragem estão presentes nas Figuras 5.2 e 5.3.

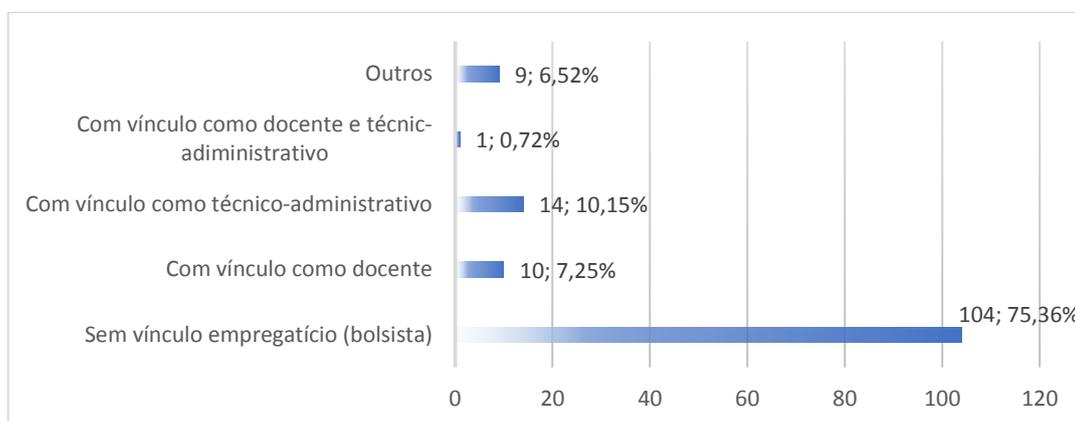


Figura 5.2. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência *apenas* como docentes-tutores virtuais. Fonte: Autoria própria.

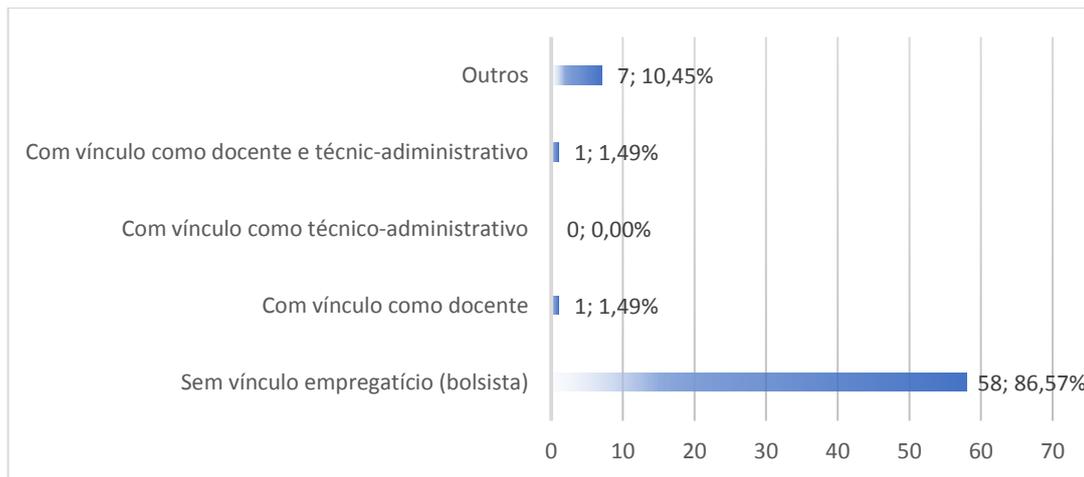


Figura 5.3. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência *apenas* como docentes-tutores presenciais. Fonte: Autoria própria.

Os dados permitem-nos inferir que o tipo de contratação preponderante entre os docentes-tutores entrevistados, sejam eles virtuais ou presenciais, é como bolsista, isto é, não existe vínculo empregatício. Constata-se, portanto, um agravante no que diz respeito aos direitos trabalhistas desses profissionais, haja vista a inexistência de vínculo empregatício, ou seja, esses docentes não são abarcados por boa parte das seguranças legais. Além dessa fragilidade contratual, por serem docentes-tutores que desenvolvem atividades no âmbito do Sistema UAB, presumimos que suas remunerações consoam com o que é descrito nos editais de seleção. Isso quer dizer que, via de regra, esses docentes recebem um valor abaixo do salário mínimo vigente. Sob o entendimento de Lapa e Pretto (2010), nessas condições o que se tem é uma enorme precarização do trabalho docente, evidenciada, dentre outras coisas, por meio da baixa remuneração. Por isso, como resultado da flexibilização na EaD, podem se esconder novas formas de precarização, levando aos contratos individuais e sem referências ao coletivo de trabalho (MILL, 2012).

Em relação aos demais docentes, procuramos discriminar, nomeadamente, as respostas dos 25 docentes-autores/conteudistas e dos 43 docentes-formadores/aplicadores. Mais uma vez, selecionamos os dados referentes aos profissionais que indicaram possuir experiência em *apenas* cada uma dessas funções. Acreditamos que essas respostas propiciam uma dimensão mais fidedigna do regime contratual desses docentes. Os resultados podem ser observados nas Figuras 5.4 e 5.5.

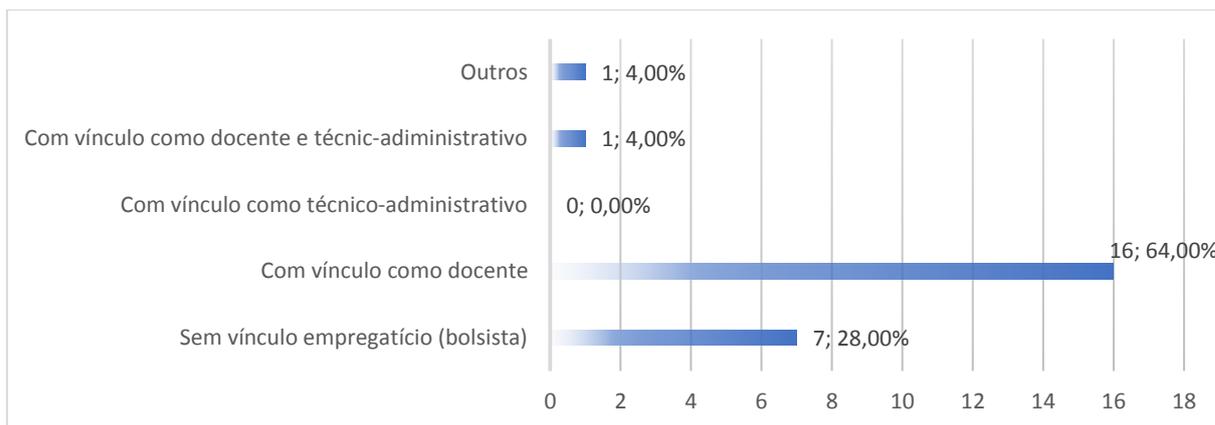


Figura 5.4. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência *apenas* como docentes-autores/conteudistas. Fonte: Autoria própria.

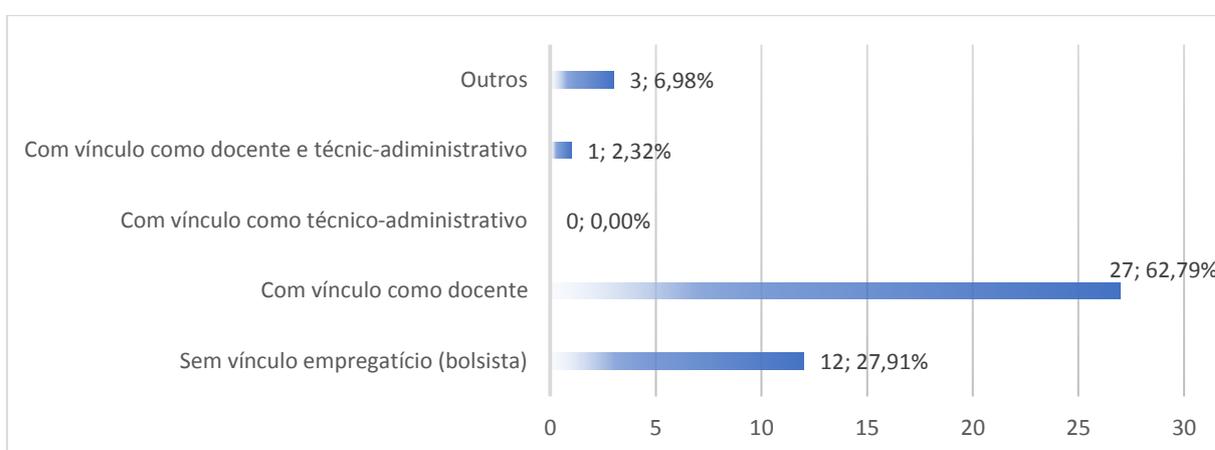


Figura 5.5. Tipos de vínculos estabelecidos entre universidades e entrevistados que possuem experiência *apenas* como docentes-formadores/aplicadores. Fonte: Autoria própria.

As estatísticas nos mostram que a maioria dos entrevistados disse possuir vínculo como docente, embora haja um número expressivo de profissionais sem vínculo empregatício. Quer dizer que esses trabalhadores sofrem menos no que se refere à fragilização dos direitos trabalhistas. Isso se deve ao fato de que em muitas experiências de EaD o corpo docente é composto por profissionais que já atuam na instituição de ensino, em cursos presenciais. Ratificamos essa hipótese por meio das entrevistas, tendo em vista que alguns dos participantes são professores vinculados às universidades que passaram a trabalhar também com a EaD. Mas há que se considerar possíveis perversidades nesse processo, pois esses docentes que, em geral, possuem vínculo mais forte com a mantenedora dos cursos a distância também são, quase sempre, submetidos a formas de trabalho precárias (MILL, 2012). De acordo com Mill (2012), geralmente, esses profissionais trabalham com educação virtual como segunda função, como atividade extra, recebendo baixa remuneração e sem contrato de trabalho específico. Ou seja, embora

possuam vínculo empregatício com as universidades, esses docentes se comprometem a realizar atividades na EaD além daquelas exercidas na educação presencial, recebendo, por isso, uma bolsa específica, que por vezes não condiz com a complexidade de suas funções. Para Lapa e Pretto (2010), nesses casos, a carga horária dedicada às atividades de ensino na modalidade a distância passa a ser computada como extra, configurando-se como um complemento salarial.

Portanto, se esses docentes exercem atividades concomitantemente a outras funções na educação presencial ou se, no caso dos docentes-tutores, a remuneração não equivale a um salário mínimo, conjecturamos que a carga horária semanal das atividades na EaD deva ser inferior ao regime contratual de dedicação exclusiva, isto é, 40 horas. Nessa perspectiva, questionamos os participantes sobre o número de horas trabalhadas por semana dedicadas, em média, exclusivamente às funções na EaD. As respostas se encontram na Figura 5.6.

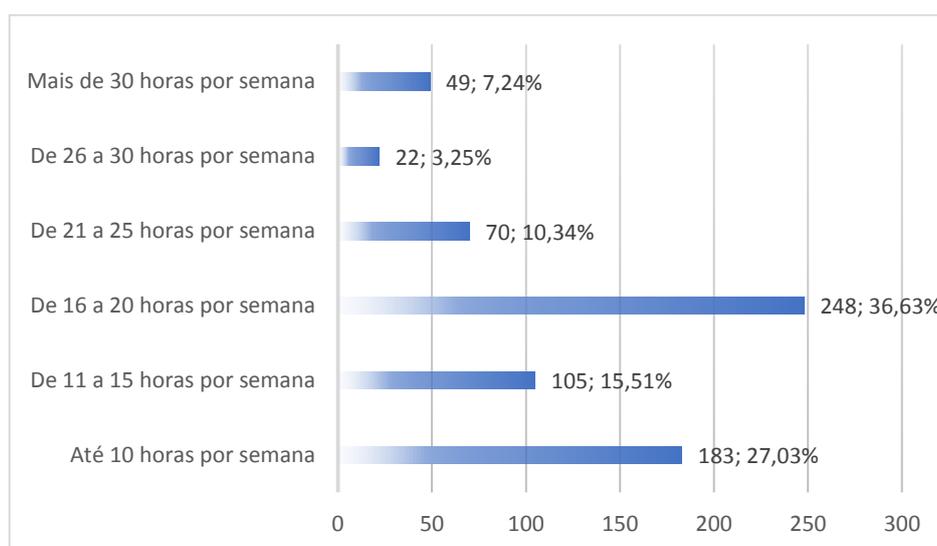


Figura 5.6. Carga horária semanal dedicada exclusivamente às atividades na EaD. Fonte: Autoria própria.

Os números indicam que a maior parte dos respondentes, isto é, 248, trabalha de 16 a 20 horas por semana. Há também um número considerável de docentes que dedicam até 15 horas semanais para as funções na EaD. Embora existam aqueles profissionais que trabalham, inclusive, em um regime superior a 30 horas, a maioria dedica até, no máximo, 20 horas de sua semana às atividades na modalidade. Trata-se de uma característica típica da flexibilização, qual seja, o regime em tempo parcial. Nas palavras de Lorangeira (1997),

dentre as perversidades do processo de produção flexível, está o crescimento do trabalho em tempo parcial e do trabalho temporário ou subcontratado. Isso implica que os docentes podem – e muitas vezes necessitam – possuir algum outro tipo de atividade remunerada para complementar sua renda. Para atender a essa perspectiva de análise, indagamos os docentes sobre o exercício de alguma outra função remunerada em paralelo à atuação na EaD. Os dados estão presentes na Figura 5.7.

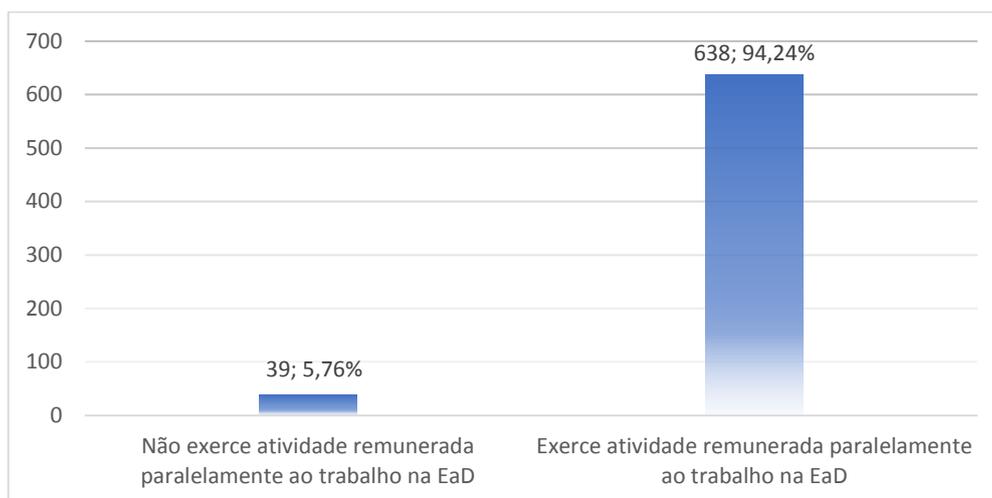


Figura 5.7. Porcentagem de docentes que exercem outras atividades remuneradas paralelamente à função na EaD. Fonte: Autoria própria.

Corroborando as nossas proposições, 638 participantes, o equivalente a 94,24% dos entrevistados, afirmaram exercer algum outro tipo de atividade remunerada paralelamente ao trabalho com a EaD. Segundo Mill (2012), dentre as implicações sobre o trabalhador imerso em um contexto precário da flexibilização está a necessidade de dois ou mais empregos para a manutenção de um padrão mínimo de qualidade de vida ou simplesmente para amenizar a angústia e a insegurança causadas para continuar com o posto de trabalho.

Além da necessidade de dois ou mais empregos como complemento da renda, preocupa-nos a complexidade do trabalho exercido na EaD na medida em que esse aspecto pode significar uma carga horária semanal dedicada à modalidade superior àquela especificada nos editais de seleção. Somam-se a isso as outras atividades exercidas paralelamente e tem-se regimes de trabalho exacerbados ou então, no caso dos docentes-tutores, regimes que superam as 20h previstas em edital. Duas falas de docentes durante as entrevistas evidenciam isso:

Com certeza absoluta! Eu trabalhei nesses 8 anos [com EaD] em média 60h semanais [somando atividades da educação presencial e da EaD] (docente-formadora/aplicadora C).

Olha, em 2009, quando eu comecei eu trabalhava mais de 20h, porque eu não estava acostumada ainda, então eu lia todo o material, relia. Hoje em dia eu acredito que de 10 a 20h por semana, pra uma turma de 40 alunos eu acho que é suficiente. Tem semana que é bem mais, por exemplo, na semana que vem vou começar a corrigir os trabalhos, então provavelmente vai ser umas 40h (docente-tutora virtual A).

Essa carga horária semanal, por vezes exorbitante, como um dos vieses da flexibilização e, por conseguinte, da precarização do trabalho, concerne à perspectiva de análise que propomos a seguir. Referimo-nos ao *teletrabalho*, isto é, ao trabalho exercido em domicílio. Trata-se de uma forma de atividade que, ao menos em tese, permite flexibilidade ao trabalhador, uma vez que ele pode exercer as funções de sua casa, ou, em tempos de ubiquidade, de qualquer lugar. Mas o questionamento que propomos refere-se à linha tênue entre o teletrabalho e o sobretrabalho. Noutras palavras, ao passo que cabe aos docentes o controle por atividades sem delimitação quanto a horário e local, isso pode implicar em uma sobrecarga. Aprofundaremos esse conceito no tópico subsequente.

5.3.2 Teletrabalho ou sobretrabalho?

Sob o entendimento de Mill et al. (2008), o processo de trabalho na EaD estabelece novos tempos e espaços para o trabalhador docente, afetando não apenas o cotidiano ou a prática pedagógica dos educadores mas também sua natureza como categoria de trabalho. Nesse sentido, os autores afirmam que as TDIC levaram o espaço-tempo de descanso de muitos desses docentes a se transformar também num espaço-tempo de trabalho, trazendo dificuldades quando da inserção de uma segunda ou terceira jornada de trabalho formal (Mill et al., 2008). Essa sobrecarga nos pareceu presente durante as entrevistas e as análises dos dados dos questionários virtuais. Exatamente por isso, tecemos a apreciação aqui proposta sob o entendimento do binômio *teletrabalho-sobretrabalho* na EaD. Entretanto, antes de partirmos à análise das respostas obtidas com os docentes em nossa investigação, estabeleceremos algumas definições conceituais.

O *teletrabalho*, assim como já referido neste capítulo, diz respeito, grosso modo, a uma prática de trabalho na qual trabalhadores, de sua residência, mantêm-se conectados

com o empregador por meio de tecnologias diversas – sobretudo as TDIC, na sociedade contemporânea. Por sua vez, essa forma de trabalho, na contemporaneidade, potencializa-se a partir das tecnologias móveis. Se os dispositivos móveis nos propiciam acessar a internet de praticamente qualquer lugar, evidencia-se a possibilidade do teletrabalho em quaisquer tempos e espaços – não mais se restringindo à residência ou qualquer outro local físico. Essa onipresença está diretamente relacionada ao conceito de ubiquidade. Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011 *apud* Schlemmer, 2014, p. 71):

Em espaços que se configuram como ubíquos, as interfaces, que propiciam a interação humano-computador, tendem a desaparecer, pois a computação – o digital – estará tão “embutida”, integrando cada vez mais as pessoas, os lugares e as coisas-objetos (por meio de redes de comunicação que permitem o tráfego de dados, entre diferentes dispositivos e redes espalhadas por prédios, ruas, carros, enfim, em toda a parte), que se torna praticamente invisível, nos possibilitando utilizá-la quase sem pensar, assim como fazemos com a energia elétrica.

A aceção de ubiquidade a que nos referimos diz respeito, pois, à incorporação das tecnologias digitais à sociedade de tal maneira que, a qualquer hora, em qualquer lugar, podemos estar conectados à internet – falamos um pouco disso no Capítulo 3, logo nos primeiros parágrafos. Assim sendo, há que se considerar as implicações desse processo sobre o trabalho – e sobre o *teletrabalho* –, tendo em vista que as TDIC podem diluir a linha que separa os espaços de produção e de reprodução. No caso dos docentes, isso significa que tempos de descanso e de trabalho já não são mais claramente demarcados pelas instalações físicas da universidade ou pelo horário dentro da sala de aula. E, por meio do teletrabalho permeado pela ubiquidade – referimo-nos aos docentes que atuam na EaD –, o local de trabalho não é mais demarcado pela residência ou outro local físico que não a instituição contratante. É por isso que existe uma grande possibilidade de sobrecarga de trabalho, na medida em que os docentes podem acumular várias funções, exercendo-as, concomitantemente, por vias diversas para além do espaço físico da universidade ou de sua residência, isto é, pelo computador, celular, *tablet* etc.

A possibilidade de um *teletrabalho ubíquo* – se é que podemos assim chamá-lo – tende a intensificar a extração de mais-valia. Noutras palavras, aumenta-se o sobretrabalho, que na concepção marxista refere-se ao trabalho excedente, ou aquele que, necessariamente, produz *mais-valia* ao capitalista (CAFIERO, 2014). Significa, portanto, que, se o trabalhador, isto é, o docente da EaD, pode exercer atividades a qualquer hora e de qualquer lugar, é plenamente possível que as horas trabalhadas

extrapolem àquelas definidas em edital ou em contrato de trabalho – geralmente 20 horas para o docente-tutor virtual, de acordo com documentos oficiais do Sistema UAB. Em linhas gerais, decorre daí um tempo de trabalho que não é computado e, por conseguinte, remunerado. Assim, aumenta-se o *sobretabalho* uma vez que o docente trabalha além do que formalmente está definido em edital/contrato e isso acaba por beneficiar diretamente a outros interessados que não o próprio trabalhador.

A fim de validar ou falsear essas hipóteses, recorremos aos dados de nossa investigação. Ficou claro, anteriormente em nossas análises, que 94,24% dos docentes entrevistados exerce outras atividades remuneradas paralelamente à prática na EaD, o que pode repercutir em uma carga horará semanal exacerbada – como identificamos em algumas entrevistas. Dessa maneira, aprofundando essa perspectiva de análise, perguntamos aos docentes, nos questionários virtuais, se o trabalho na EaD afeta a vida privada. Buscamos compreender a relação entre o teletrabalho e a separação do tempo de produção e reprodução. Os dados foram discriminados na Figura 5.8.



Figura 5.8. Docentes que informaram ter seu tempo de reprodução afetado pelas atividades na EaD. Fonte: Autoria própria.

Como podemos ver, 379 docentes afirmaram que o trabalho na EaD *não* afeta a vida privada. Para Mill (2012), num contexto socioeconômico como o do Brasil, em que a realidade do pleno emprego foi substituída por outra do não trabalho, associado ao poder de sedução das tecnologias digitais capitalistas, não é difícil compreender como os docentes se submetem ao trabalho a distância nas condições precárias como ele tem sido

realizado. Nesse sentido, acreditamos que muitos profissionais, impossibilitados³² de atuarem noutras condições de trabalho, não percebem as perversidades do teletrabalho e suas possíveis interferências na vida privada. Ora, não desconsideramos que esses números podem indicar que vários profissionais conseguem lidar de maneira adequada com a flexibilidade, evitando que o tempo dedicado às suas atividades interfira nos tempos de reprodução.

A despeito dos 55,98% que não percebem uma interferência da EaD na vida privada, um número expressivo de respondentes indicou que *sim*, o trabalho na modalidade afeta de alguma forma os tempos de reprodução. Almejando aprofundar essa análise, indagamos esses 298 docentes sobre a maneira como ocorre essa interferência. As respostas estão presentes na Figura 5.9.

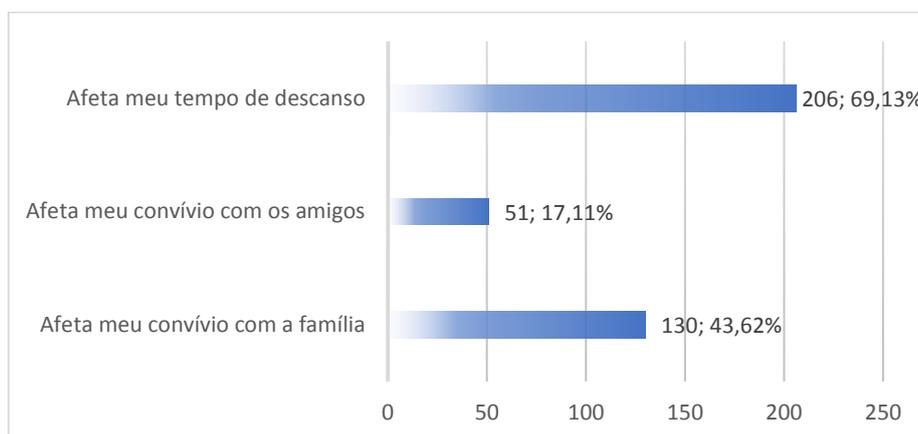


Figura 5.9. Aspectos referentes ao tempo de reprodução que são afetados pelo trabalho na EaD³³.
Fonte: Autoria própria.

Os dados nos mostram que a maior parte dos entrevistados disse que o trabalho na EaD afeta o tempo de descanso. Mas também houve um número considerável de participantes que indicaram afetar o convívio com a família e com os amigos. Além dessas opções disponibilizadas pela pergunta, os docentes puderam indicar outros possíveis motivos, caso achassem necessário. As respostas geraram algumas informações importantes, que foram sintetizadas no Quadro 5.1.

³² Entende-se que o atual contexto socioeconômico do Brasil naturaliza as precariedades no trabalho. Se não há emprego, ou se as condições de trabalho são precárias nos mais variados setores, cria-se uma espécie de naturalidade em face das situações perversas que subjazem o teletrabalho.

³³ A soma das respostas não resulta em 298, pois os participantes puderam assinalar mais de uma opção. No entanto, as porcentagens foram calculadas com base nos 298 docentes que responderam à pergunta.

Quadro 5.1. Respostas referentes a outras possíveis formas como o trabalho na EaD afeta o tempo de reprodução

| |
|--|
| Afeta a rotina como se fosse qualquer outro trabalho, mas por existir celular com internet, às vezes quando estamos entre família ou com os amigos paro tudo para responder uma mensagem de um aluno, daí afeta em parte. |
| Afeta a saúde. Passei a ter problemas referentes às atividades laborais. |
| Afeta no sentido de sempre ter que estar conectada, porque sempre surgem problemas que precisam ser resolvidos o quanto antes. Seja nos finais de semana ou feriados. A plataforma não para. |
| Afeta nossa vida particular em geral, porque quando nossa família descansa nós temos que trabalhar. |
| Exige organização pessoal, pois é muito trabalhoso. |
| O curso não utilizava plataforma Moodle, mas sim plataformas de apps e outros, então era 24h no celular para atender a alunos. |
| Quando me organizo, não afeta em nada. Mas quando deixo as coisas para resolver de última hora, afeta o convívio com os amigos. |
| Quem tem outra função além da EaD, dispensa a ela, normalmente, seu tempo de descanso. |
| Sim, monitoro os posts todo o tempo, inclusive nos horários de descanso. |
| Uma coisa que sempre me incomodou é que as aulas começam em janeiro, quando estamos em férias no ensino presencial. |
| O trabalho em casa dificulta estabelecer uma separação clara e salutar entre trabalho e ócio e interfere em situações e horários em que o trabalho fora de casa não o faria. |
| Na verdade, ficamos disponível à EaD, em média, 18 horas/dia. |
| Muitas vezes a EaD invade a vida privada e fica diluída mesmo nos espaços de tempo em que deveria ser de descanso ou lazer. |
| Dá para conciliar, porém, tenho que me privar em alguns horários que eu poderia estar passeando com minha família nos finais de semana, mas tento adaptar da melhor forma para assumir meu compromisso com a EaD e também com minha família - atendo os alunos por telefone (smartphone) ou levo em viagens o notebook, e acesso em horários que estou disponível. |

Fonte: Autoria própria.

Embora não tenhamos mencionado a ubiquidade ou o teletrabalho nos questionários virtuais, alguns docentes deram indícios de que existe um sobretrabalho que decorre da utilização das tecnologias móveis. Nesses casos, os profissionais afirmaram que há uma exigência quanto a estar disponível a todo momento. Isso acaba interferindo no convívio com a família e com os amigos, no tempo de lazer e de descanso etc., ou seja, tempo de produção e de reprodução se fundem diluindo a nítida linha que outrora os separava. Além disso, houve também respostas importantes sob outras perspectivas, como o relato de um docente que afirmou ter sido acometido por problemas de saúde em decorrência do trabalho na EaD. Também houve respostas referentes à necessidade de

saber gerir o próprio trabalho, de maneira que, segundo os entrevistados, isso não é somente necessário como imprescindível a uma boa atuação na modalidade³⁴.

Sem perder o foco deste tópico no que respeita à sobrecarga de trabalho por meio do *teletrabalho ubíquo*, retomamos tal perspectiva de análise durante as entrevistas com os docentes. Indagamos os profissionais sobre a interferência do trabalho na EaD nos tempos de reprodução. De forma geral, os entrevistados ratificaram a hipótese de que o teletrabalho pode ser sinônimo de sobretrabalho. Algumas das falas dos profissionais que se mostraram pertinentes a essa discussão foram transcritas abaixo:

Eu ouço bastante reclamação [da família] “ah, mas hoje é feriado, você não vai ficar com a gente?”. Eu posso passear, mas não posso ficar de manhã, de tarde e de noite fora de casa. Em algum momento do dia eu tenho que estar em casa, ou tenho que ter algum acesso. Às vezes meu marido reclama “ah, mas eu queria viajar”, mas no hotel que a gente vai, vai ter internet? Se tiver internet tudo bem, se não tiver internet aí não tem como. [...] Mas pra mim não é nenhum empecilho, eu até gosto. Eu não sou uma pessoa que gosta de viajar sem estar conectada, entende? (docente-tutora virtual A).

Com certeza eu exerci muitas atividades, de uma coisa ou de outra [da educação presencial e a distância], dentro do meu horário de lazer, de descanso. Trabalhava regularmente à noite. [...] Dentro das atividades da educação a distância, com certeza eu realizei muitas delas no período de lazer, de descanso (docente-formadora/aplicadora C).

Então, não tem jeito, é de madrugada, de noite, e com o WhatsApp então é terrível, porque a gente esquece que é 2 da manhã, 3... [...]. Então acontece isso, isso é uma coisa até que eu considero perigosa, né, porque tem que... a gente tem que se organizar, porque, por conta da facilidade, acaba que a gente extrapola e fica trabalhando 24h, então é uma coisa até que eu tenho mais ou menos me vigiado nisso, né, pra não atrapalhar as pessoas, não criar outras demandas, mas assim, não é só aqui no ambiente da universidade não, é pra todo lado mesmo (docente-formadora/aplicadora B).

Então, assim, eu quero aprender e tentar respondê-lo o mais rápido possível, porque eu sei que é no sábado e no domingo que o aluno tira pra fazer as atividades, como eu também já fui aluna e eram os dias que eu tirava pra fazer minhas atividades, dos cursos que eu fui aluna. E, assim, a gente fica desesperado, quando você precisa de alguém e não tem. Então, eu procuro, no domingo pela manhã, olhar, se tiver [mensagem no ambiente virtual], dar um retorno... às vezes no domingo à tardezinha, se alguém perguntou, ou se eu fiz alguma pergunta pros meus coordenadores também, se eles me responderam, e assim... eu tento fazer. No sábado é horário que eu tô no polo, que eu tenho horário... coloquei no sábado, todo sábado um horário, aí é o horário que eu entro [no ambiente virtual], e depois no domingo [acessa o ambiente virtual de

³⁴ São estes, portanto, indícios de que os docentes necessitam desenvolver habilidades referentes à gestão de seu tempo e espaço de trabalho. Quer dizer que os profissionais precisam saber lidar com a flexibilidade propiciada pelo teletrabalho com vistas a amenizar as perversidades e o sobretrabalho. Em relação a isso, constata-se transformações que tangenciam os saberes dos participantes. Esse assunto será abordado mais a fundo no capítulo sobre os Saberes e Conhecimentos Docentes na Educação a distância.

casa], eu sempre entro pela manhã, de tarde, pra eu não esquecer, e no domingo à tarde (docente-tutora presencial B).

Ainda que reconheçam as perversidades que permeiam o teletrabalho e tenham, inclusive, consciência a respeito da sobrecarga de suas atividades, alguns participantes demonstraram, em suas respostas – nos questionários virtuais e nas entrevistas – não apenas aceitar essas características, como se responsabilizar pelo excesso de trabalho. Eles acreditam que, se há uma sobrecarga, isso se deve ao fato de que o tempo não foi gerido da forma correta, ou então falta experiência em lidar com a flexibilidade ou com as funções na EaD. Decerto, o teletrabalho pode ser profícuo aos docentes, mas ele é também uma forma de trabalho relacionada às tendências pós-fordistas que, por sua vez, almejam a extração de mais-valia. E sobre isso, preocupa-nos o sentimento de “culpa” esboçado por alguns profissionais. Para Frigotto (2001) uma das características do capitalismo tardio concerne ao conceito de *empregabilidade*, no qual os trabalhadores são induzidos a se culpar por problemas intrínsecos às novas relações de trabalho na sociedade contemporânea – como o desemprego e a instabilidade.

Nessa perspectiva, Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010) afirmam que, por meio da precarização, consolida-se no imaginário social a noção de descartabilidade e a naturalidade da insegurança e da competição de todos contra todos. Supomos, pois, que parte desse sentimento de “culpa” possa estar relacionado à instabilidade que a atuação na EaD imprime ao trabalho. Se, em grande parte dos casos, não há vínculo empregatício ou quaisquer seguranças trabalhistas aos docentes, não é nada difícil que a instituição ou o órgão que os contratou abra mão de suas atividades repentinamente, lançando novos editais para contratar trabalhadores que substituirão aqueles que “não souberam lidar” com a gestão do espaço-tempo no *teletrabalho ubíquo*³⁵. Essa crítica se sustenta ainda pela exigência deliberada nos editais abordados em nossa pesquisa de que os docentes-tutores virtuais, por exemplo, atendam as dúvidas dos alunos em no máximo 24h, sem qualquer exceção que trate sobre os fins de semana ou determinados horários

³⁵ Uma docente-tutora presencial, durante a entrevista, afirmou tomar atitudes por sua conta, como dar aulas presenciais aos alunos, ainda que a universidade possa não compactuar com essa prática. Apesar de ser endossada pelo coordenador do Polo de Apoio Presencial e também por docentes da instituição pela qual atua, essa profissional disse que suas atividades como tutora se configuram como “bico” e que, por isso, não está preocupada com uma possível perda do cargo como punição à sua postura. Talvez seja esse um indício de que existem docentes da EaD que só se sujeitam às exigências e a certas padronizações da UAB quando existe um receio em perder o cargo.

inoportunos. Ou seja, alguns docentes que atuam na EaD já assumem seus cargos conscientes das perversidades e, assim, sentem-se na obrigação de conciliar essas exigências com outras atividades, quer de lazer, quer de trabalho.

Apesar de todas essas perversidades nítidas no referencial teórico, nas análises documentais e nas entrelinhas das respostas dos questionários virtuais e das entrevistas, a maioria dos docentes demonstrou satisfação em trabalhar na EaD. Aliás, muitos profissionais enxergam o trabalho em domicílio como algo positivo, conseguindo se beneficiar dessa flexibilidade³⁶. Notadamente muitos docentes parecem gostar/acreditar na modalidade de tal maneira que os principais problemas são tolerados ou motivam à busca pela superação dos óbices. Nesse sentido, concordamos com Mill (2012) quando o autor afirma que experiências de EaD nas instituições públicas brasileiras têm transportado a visão do “não funciona” para o “como fazer melhor”. Realmente, boa parte dos resultados de nosso estudo indicam que muitos docentes estão engajados com a EaD de forma que os percalços não se configuram como motivos plausíveis para desacreditar na modalidade. Ao contrário, os benefícios auferidos a partir de experiências com a EaD sustentam a luta por melhorias – e acreditamos que essa luta deve ser bastante intensa no que concerne aos direitos dos trabalhadores.

5.4 Sobre relações de hierarquia na Educação a Distância

Durante as investigações, também foi de nosso interesse identificar como se constituem as relações hierárquicas no contexto do trabalho docente da EaD. Conforme abordado no início deste capítulo, a modalidade parece estar permeada por elementos da gestão participativa. Destarte, na medida em que as atividades se tornam interdependentes, ocorre um processo de descentralização, isto é, as variadas funções deixam de ser estanques e diversos profissionais passam a trabalhar em conjunto para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Existe, portanto, um trabalho mais cooperativo, que vai na contramão da acentuada divisão proposta por modelos como o taylorismo-fordismo.

³⁶ Durante nossa investigação identificamos que a competência em saber lidar com a flexibilidade do trabalho é condição *sine qua non* para que os docentes possam se beneficiar – ou amenizar as perversidades – do teletrabalho. Empreenderemos uma análise metódica sob essa perspectiva no capítulo sobre os Saberes e Conhecimentos Docentes na Educação a Distância.

Assim, com vistas a desvelar a existência de um trabalho cooperativo, indagamos os participantes, nos questionários virtuais, sobre a dependência de suas atividades com relação às funções de outros profissionais. Os dados obtidos foram quantificados na Figura 5.10.

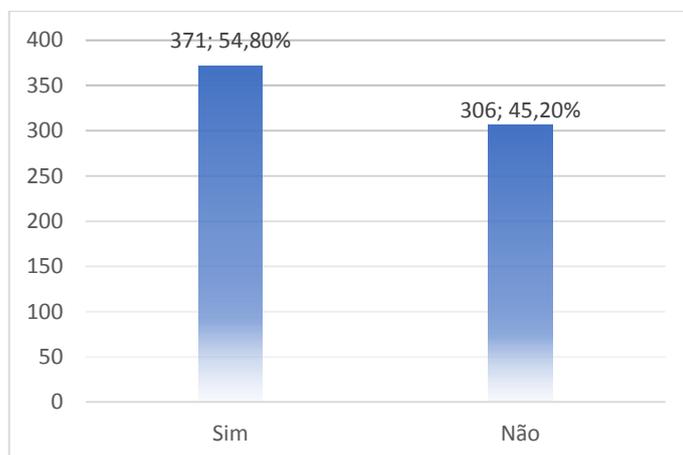


Figura 5.10. Interdependência das atividades na EaD em relação às funções de outros profissionais.
Fonte: Autoria própria.

De acordo com os dados, 306 docentes informaram que suas atividades *não* dependem e/ou afetam a função de outros profissionais da EaD. Em contrapartida, 371 participantes informaram existir essa dependência. Há, portanto, um número considerável de docentes que afetam ou são afetados pelas atividades de outros trabalhadores, dando indícios sobre a existência de um trabalho interdependente. Buscando validar a hipótese de uma atuação mais colaborativa, indagamos os 371 respondentes que disseram depender ou afetar o trabalho de outros profissionais da EaD, sobre o modo como ocorre essa dependência e quais são os profissionais envolvidos nesse processo. Algumas das respostas à questão foram sintetizadas no Quadro 5.2.

Quadro 5.2. Respostas referentes às formas como ocorrem a interdependência das atividades docentes na EaD

Uma vez que trabalhamos em função de um currículo e de uma proposta formativa, existe interdependência, embora aparentemente cada um funcione por si.

Várias práticas que desenvolvo acabam sendo utilizadas por outros professores.

Vejo o trabalho na EaD muito pelo coletivo, então eu como professor recebo a colaboração de outros profissionais como técnicos de internet (aqui na Universidade) e as tutoras (nos polos), além da coordenadora, esses são alguns exemplos. Não usei as palavras dependem/afetam por uma questão de escolha discursiva, prefiro verbos mais flexíveis como colaborar.

Afetam diretamente os tutores, pois elaboramos as aulas para que eles possam ministrar nos polos.

Atuando como tutora virtual, meu trabalho depende bastante do trabalho de outros profissionais, como por exemplo da equipe técnica que estrutura a sala de aula virtual dentro do AVA, do professor que define os conteúdos da disciplina, inclusive elaborando um cronograma de qual assunto será abordado em cada semana.

Dependo totalmente do professor formador e coordenador do curso.

Em alguns momentos dependo da parceria da coordenação e dos tutores dos cursos.

Enquanto tutor presencial, faço a interlocução entre os alunos e os professores e tutores a distância, facilitando a comunicação e contribuindo com os estudos em grupo.

O aluno, o professor-conteudista, a parte administrativa de EaD. Como professor-formador ou tutor o nosso trabalho interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno e no trabalho dos outros atores de EaD.

Os professores são os maiores dependentes. Nós que fornecemos as planilhas com as atividades corrigidas, notas somadas e o resultado final.

Aqueles que dependem são os tutores das disciplinas. Aqueles que afetam são os níveis superiores: Coordenação Acadêmico-Pedagógica e Coordenação Tecnológica. Além disso, posso dizer que os tutores também afetam, haja vista que estão diretamente em contato com os estudantes. Também são responsáveis por manter a qualidade do curso.

Fonte: Autoria própria.

As respostas dos docentes nos permitem depreender informações relacionadas à existência de um trabalho mais cooperativo. Contudo, também constatamos a existência de uma divisão mais acentuada entre concepção e execução, como a resposta na qual um docente informou preparar aulas que serão ministradas pelos tutores nos polos. Constituindo um paradoxo, o trabalho docente na EaD parece estar permeado por elementos que compõem uma divisão do trabalho mais rigorosa, enquanto existe, concomitantemente, um trabalho cooperativo e interdependente. Nas palavras de Belloni (2003), ainda que a divisão do trabalho docente possa evoluir a um modelo menos centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado, essa evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal da EaD, que é “a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2003, p. 81).

De fato, ao retomarmos tal temática durante as entrevistas realizadas com docentes, reiteramos a existência de um trabalho mais colaborativo. Inclusive, uma docente-formadora/aplicadora informou que, na universidade na qual atua, há uma iniciativa para que os docentes-tutores virtuais sejam ouvidos e participem do processo de estruturação e elaboração das disciplinas. Essa profissional entrevistada afirma que, dada a importância dos docentes-tutores ao processo de ensino-aprendizagem, bem como sua proximidade com os discentes, é de fundamental importância que suas experiências sejam consideradas nas etapas de confecção do material didático e de elaboração das atividades no ambiente virtual. De acordo a docente entrevistada:

[...] então agora a gente tá fazendo uma tentativa, vamos chamar todo mundo antes [os docentes-tutores virtuais] [...] a gente conversou com os tutores, eles preferem fazer assim, né, então a gente tem convidado antes [da aplicação da disciplina], né, um convite, fala: “você vem participar junto”. No meu caso, quando eu assumi a disciplina de Libras do curso de Filosofia aqui, eu fiz assim com os meus tutores [...] eu falei: “esse, esse e esse, senta comigo aqui, isso que eu pensei [para a confecção da disciplina], o que que vocês acham?” Ficou muito melhor do que eu tava pensando, porque a gente chega com uma proposta, mas “ah não, isso aqui não deu certo, vamos trocar isso”. E aí a gente vai construindo junto [docente-formador/aplicador junto com docentes-tutores virtuais] (docente-formadora/aplicadora B).

No bojo de um trabalho mais cooperativo, encontram-se também outras questões complexas que incorrem em tensões no relacionamento entre os profissionais. Sob o entendimento de Mill e Fidalgo (2002), o trabalho coletivo, uma vez que implica em uma interdependência entre as atividades de diferentes trabalhadores dos cursos oferecidos pela EaD, afeta as relações entre os trabalhadores do grupo. Para esses autores, o fato de a qualidade do trabalho de um trabalhador ou de o mérito deste não depender apenas de sua capacidade ou competência leva-o a desenvolver certo interesse pela qualidade do trabalho de um colega de equipe, o que acaba influenciando o modo como esse profissional se relacionará com o outro trabalhador da equipe (MILL; FIDALGO, 2002).

Buscando, pois, compreender essas relações entre os profissionais docentes na EaD, questionamos os participantes sobre a qualidade dos relacionamentos estabelecidos com outros profissionais no contexto da polidocência. Procuramos identificar a percepção dos docentes no que respeita à relação com os pares e outros agentes envolvidos no processo de trabalho. As informações obtidas estão presentes na Tabela 5.1.

Tabela 5.1. Qualidade do relacionamento entre os docentes e demais profissionais no contexto da polidocência

| Qualidade do relacionamento com cada profissional docente | Péssimo | Ruim | Não se aplica | Bom | Ótimo |
|---|-----------|------------|---------------|--------------|--------------|
| Docente-autor/conteudista | 4 (0,59%) | 10 (1,48%) | 188 (27,77%) | 254 (37,52%) | 221 (32,64%) |
| Docente-formador/aplicador | 1 (0,15%) | 13 (1,92%) | 121 (17,88%) | 282 (41,65%) | 260 (38,40%) |
| Docentes-tutores virtuais | 1 (0,15%) | 13 (1,92%) | 32 (4,73%) | 309 (45,64%) | 322 (47,56%) |
| Docentes-tutores presenciais | 5 (0,74%) | 21 (3,10%) | 59 (8,71%) | 294 (43,43%) | 298 (44,02%) |
| Equipe de suporte pedagógico | 5 (0,74%) | 22 (3,25%) | 70 (10,34%) | 303 (44,76%) | 277 (40,91%) |
| Equipe de suporte técnico | 4 (0,59%) | 31 (4,58%) | 44 (6,50%) | 330 (48,74%) | 268 (39,59%) |
| Equipe de suporte administrativo | 8 (1,18%) | 24 (3,54%) | 36 (5,32%) | 337 (49,78%) | 272 (40,18%) |

Fonte: Autoria própria.

A análise dos dados ilustra que a maior parte dos respondentes disse ter um bom/ótimo relacionamento com os outros profissionais envolvidos no trabalho na EaD. Aliás, a porcentagem de participantes que afirmou ter uma relação que varia entre ruim e péssima é ínfima. Isso significa que aparentemente os profissionais lidam bem com o trabalho em grupo exercido no contexto da polidocência – quando ele existe. A fim de validar essa asserção, perguntamos aos docentes quais as vantagens e desvantagens no que tange ao trabalho em equipe. Algumas das respostas mais pertinentes à nossa pesquisa foram sintetizadas no Quadro 5.3.

Quadro 5.3. Percepção dos docentes sobre possíveis vantagens e/ou desvantagens do trabalho em grupo no contexto da polidocência

| |
|--|
| Oportunidade para compartilhar informações e conhecimentos. |
| A participação de todos! |
| A atuação em grupo, em particular com os tutores, contribui com novos olhares para a disciplina e é fundamental no aumento da interação com os discentes. |
| As principais vantagens são as discussões e deliberações coletivas. A principal desvantagem refere-se a não sabermos lidar com essas discussões coletivas e, muitas vezes, não chegarmos ao consenso e, portanto, atrasamos e/ou impedimos que o processo pedagógico/administrativo ocorra em um fluxo contínuo e de avaliação contínua. |
| Vantagens: multiplicidade de ideias. Desvantagens: o trabalho fica descoordenado. |
| Para mim o trabalho em grupo é muito vantajoso, pois podemos compartilhar ações, solicitar ajuda. |
| O trabalho em grupo possibilita a discussão de temas e levantamento de possíveis soluções, além da uniformidade de ações. |

Fonte: Autoria própria.

As respostas dos docentes dão, novamente, indícios de uma interdependência entre as atividades, sugerindo um trabalho mais colaborativo. Além disso, essa mesma atuação coletiva pode implicar em empecilhos ao processo de ensino-aprendizagem. Em uma das respostas, um docente afirmou que as discussões e deliberações coletivas dificultam um consenso. Houve outro participante que disse haver um trabalho descoordenado em razão das atividades em grupo. É preciso, portanto, que as funções exercidas no contexto da polidocência sejam bem organizadas. Para Kenski (2016), no trabalho docente da EaD a interação entre todos é fundamental para que o processo desencadeado seja compreendido por todos e para que os *feedbacks* dos alunos sejam informados e repliquem em ajustes e redefinições de acordo com os encaminhamentos propostos. Desse modo, o trabalho docente na modalidade não deve prescindir de uma coordenação e de uma organização com vistas à garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. É por isso que, independentemente de um trabalho mais colaborativo, encontram-se relações de hierarquia no seio do trabalho polidocente.

Ainda buscando identificar a existência de uma gestão menos centralizada e mais participativa, questionamos os respondentes sobre a percepção de autonomia em suas atividades. Interessou-nos compreender se nesse trabalho coletivo os docentes identificam-se autônomos durante o exercício de suas funções. As respostas obtidas foram quantificadas na Figura 5.11.

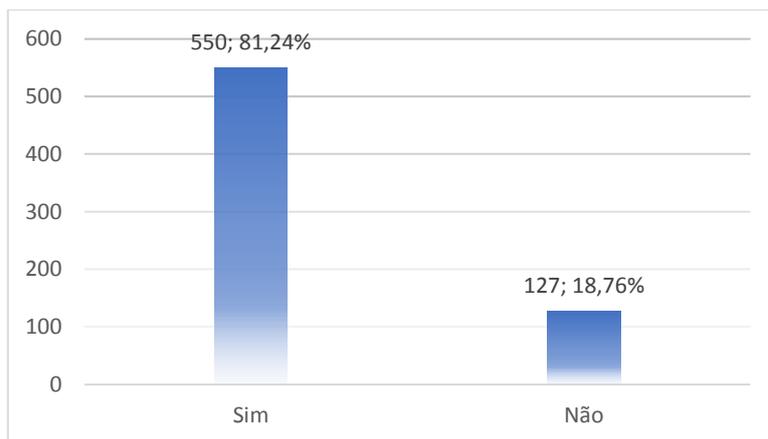


Figura 5.11. Percepção dos docentes em relação à autonomia no exercício de suas atividades na EaD. Fonte: Autoria própria.

Aparentemente os profissionais gozam de autonomia em suas atividades. Isso foi confirmado por meio das respostas aos questionários virtuais, nas quais 550 docentes afirmam se sentir autônomos no exercício de suas funções. Essa análise é importante, desvelando que, ainda que as atividades sejam interdependentes, há certa responsabilização pelo trabalho. Essa autonomia sobre as atividades parece ir na contramão de algumas das críticas concebidas à gestão participativa. De acordo com Cattani (1997), alguns críticos dessa nova forma de gestão afirmam que, em determinadas experiências, existe um núcleo estável de trabalhadores rodeados por subcontratados ou assalariados de forma precária. Os primeiros podem intervir no processo produtivo, enquanto os demais não têm direito às vantagens decorrentes do novo modelo organizacional (CATTANI, 1997). Todavia, embora os docentes-tutores virtuais, por exemplo, possuam uma situação mais precária quanto à contratação se comparados aos docentes-formadores/aplicadores, em nossa investigação constatamos que vários deles afirmam também participar – ou ao menos serem ouvidos – no processo de modificação e estruturação da disciplina. Obviamente, existem limitações no que respeita a essa interferência nas decisões e nas posturas do docente-formador/aplicador, mas os docentes-tutores virtuais parecem não estar, por regra, apartados dos demais processos de trabalho e, geralmente, suas opiniões são ouvidas e, se pertinentes, consideradas.

Contudo, no que toca aos docentes-tutores presenciais, nossas análises, mormente durante as entrevistas, não se mostraram tão animadoras. Estando estes profissionais mais distantes da universidade, parece-nos que sua participação nas etapas de elaboração, estruturação e modificação das disciplinas é, em algumas experiências, consideravelmente

reduzida se comparada a dos docentes-tutores virtuais. Mesmo que esses docentes tenham liberdade para expressar sua opinião, por vezes suas considerações não obtêm resultados. Algumas das falas dos entrevistados que concernem a essa perspectiva foram sintetizadas abaixo:

Mas eu não tinha tanta autonomia, porque eu tinha... é... colocar pra eles [os alunos] um caminho, eu tinha que sugerir um caminho [de aprendizagem], que eu... às vezes eu não poderia ajudar, e às vezes mesmo que eu tivesse domínio daquele conteúdo [...] como tutora presencial, eu não poderia interferir [...]. É... o que eu sinto mesmo, acho que eu vou cair nessa parte, que você falou da autonomia. Porque é essa questão de a gente não conseguir evitar evasão [...]. Essa foi a primeira vez que um coordenador me deu uma resposta, porque igual, o *outro curso em que eu atuava*³⁷, eu lembro que quando eu sugeria [mudanças no ambiente virtual/material didático], eu ficava preocupada até no texto que eu ia escrever pra enviar, como que eu ia ser recebida, como que ia ser lido, mas eles nunca me retornaram. Esse [o atual curso em que atua], a semana passada mesmo quando eu mandei, ele já me colocou [respondeu], até já dei retorno pra aluna (docente-tutora presencial B).

Como eu vou te dizer isso aí? Tinha a possibilidade, né, o espaço pra opinar, mas uma coisa é você dar o palpite, outra coisa é ver o seu pitaco aparecer, né. [...] teve um conteúdo onde apareceu lá um deus aristotélico com “D” maiúsculo, e aí a gente foi questionar o fato do cara estar escrevendo 400 anos antes de cristo [...] e aí nós consultamos primeiro a professora responsável pelo material. Ela não tava acessível, porque tava num congresso, tava fora, e aí nós acessamos a coordenadora do curso, e aí nós levantamos a lebre, né, falar de um deus, 400 anos antes de cristo vir aqui, só se fossem uns deuses gregos, né. Tava no contexto de Aristóteles, mas não era isso que o material deixava explícito, e aí o nosso questionamento, *a nossa sugestão foi ouvida com certeza*³⁸ [ironia]. Não [modificaram o material]! (docente-tutor presencial A).

As falas supramencionadas permitem-nos observar que, aparentemente, os docentes-tutores presenciais ficam à margem de decisões relacionadas à elaboração, estruturação e modificação do material didático. No entanto, nas respostas dos questionários virtuais, curiosamente não identificamos uma correlação entre os docentes-tutores presenciais e os entrevistados que afirmaram *não* possuir autonomia no exercício de suas funções na EaD. Por isso, baseando-nos em nossas análises – nos questionários virtuais e nas entrevistas – presumimos que a existência de uma gestão mais participativa e de relações hierárquicas menos acentuadas se relaciona diretamente à experiência de cada instituição. Enquanto algumas universidades parecem se preocupar com uma gestão mais democrática, outras adotam posturas que acabam contribuindo para a alienação dos

³⁷ Optamos por não inserir o nome do curso a fim de manter o sigilo da entrevistada.

³⁸ O docente-tutor presencial foi enfático ao usar da ironia para afirmar que o material didático não foi modificado.

trabalhadores. É o caso, por exemplo, das instituições que restringem as atividades dos docentes-tutores presenciais a funções mais generalistas, sem que estes possam opinar/interferir no conteúdo³⁹.

A despeito das especificidades de cada experiência de EaD interferirem diretamente no processo de trabalho, identificamos, em praticamente todas as análises, a existência de relações hierárquicas no contexto da polidocência. Durante as entrevistas, os docentes informaram que essa hierarquia é bastante nítida e que, geralmente, no contexto da aplicação da disciplina, o docente-formador/aplicador é o responsável por coordenar as atividades dos docentes-tutores (virtuais e presenciais). Mesmo que exista, em algumas experiências, certa liberdade para que os docentes-tutores interfiram no processo de ensino-aprendizagem, há certas limitações e, normalmente, quaisquer mudanças mais estruturais requerem a aprovação dos docentes-formadores/aplicadores. Já em relação a estes, identificamos que no interior das universidades também existe uma hierarquia nítida, tal como é na educação presencial. Desse modo, ainda que os profissionais tenham autonomia para conduzir suas turmas, suas ações devem estar harmonizadas aos interesses da instituição e da coordenação do curso. Em nossa investigação constatamos, inclusive, que os profissionais parecem lidar bem e, via de regra, consideram importante a existência de certas hierarquias às atividades, considerando-se que, por ser sobremaneira complexo, o trabalho docente na EaD exige coordenação.

5.5 Considerações sobre as Relações de Trabalho Docente na Educação a Distância: uma síntese

Neste capítulo, abordamos alguns conceitos que tangenciam as relações de trabalho na contemporaneidade. Buscamos compreender aspectos referentes à reestruturação produtiva e suas implicações aos trabalhadores. Além disso, traçamos um paralelo com a EaD a fim de identificar os novos paradigmas que permeiam a docência nessa modalidade. Assim, instituídas algumas perspectivas de análise estabelecemos proposições que, de forma geral, nortearam o desenvolvimento do capítulo.

³⁹ Nestas páginas, restringimo-nos a considerar que existem experiências de EaD nas quais há uma alienação do docente-tutor presencial em relação ao conteúdo das disciplinas. Porém, não empreenderemos uma análise sobre as implicações pedagógicas dessa postura adotada por algumas universidades. Evidentemente, existem aspectos que subjazem e, de certa forma, justificam esse posicionamento, mas isso é assunto para outros estudos.

Com a finalidade de embasar nossas hipóteses, analisamos os dados coletados com docentes que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB. A partir desses dados, procuramos compreender características que compõem o trabalho docente na EaD. Nossas apreciações foram norteadas pelos novos paradigmas presentes nas relações do trabalho contemporâneo, isto é, a flexibilização, a fragilização, o teletrabalho etc.

Preocupando-nos, primeiramente, com a flexibilização do trabalho, buscamos compreender como são instituídas as relações contratuais entre universidade e docentes. Desse modo, identificamos que muitos dos entrevistados não possuem vínculo empregatício com a instituição, enquadrando-se como bolsistas. Essa fragilização é ainda mais acentuada no que concerne aos docentes-tutores, sejam eles presenciais ou virtuais. Além disso, constatamos também que a maior parte dos profissionais dedica até 20h por semana às funções na EaD. Exatamente por isso, existem casos nos quais os docentes recorrem a outras atividades remuneradas como complementação de renda. Como resultado, tem-se docentes que se submetem a condições precárias, trabalhando em uma quantidade de horas semanais exacerbada.

Sob o viés da sobrecarga no trabalho da EaD, partimos, em seguida, para uma análise relativa ao teletrabalho como possível sinônimo de sobretrabalho. Nessa perspectiva, buscamos compreender a percepção dos docentes em relação ao trabalho em domicílio. Nossas apreciações nos permitiram inferir que existe, realmente, uma sobrecarga que decorre do processo de flexibilização presente na EaD. Isso quer dizer que, em muitos casos, os docentes atuam para além daquilo que é descrito no edital de seleção. Existem, ainda, docentes-formadores/aplicadores que, por atuarem concomitantemente na EaD e na educação presencial, submetem-se a regimes de trabalho exacerbados. Todavia, também identificamos que vários profissionais parecem se adaptar com as características do teletrabalho. Para tanto, exige-se que os docentes desenvolvam a competência no que respeita à organização do espaço-tempo de trabalho. Ademais, também identificamos que vários dos profissionais gostam de trabalhar na EaD e que, por isso, não enxergam os óbices como motivos plausíveis para cercear a modalidade. Ao contrário, os problemas parecem motivar a busca por melhorias – estas que, a nosso ver, devem direcionar-se, sobretudo, às relações de trabalho.

Ainda neste capítulo, apreciamos os dados sob a perspectiva da hierarquização no trabalho. Procuramos compreender as relações de hierarquia entre os docentes que

atuam no contexto da polidocência. Sendo assim, constatamos que existem relações de poder, contudo, há também, em algumas experiências, indícios de uma gestão participativa – como no caso da docente-formadora/aplicadora que afirmou incluir os docentes-tutores virtuais no processo de elaboração da disciplina. Quer dizer que, embora existam aqueles profissionais com maior poder de decisão, há também outros docentes com autonomia em suas atividades e que participam, em algumas experiências, da estruturação e modificação do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, na prática, evidencia-se uma cooperação e uma interdependência, de forma que os docentes estão envolvidos nas atividades de outros profissionais. Além disso, alguns participantes de nossa investigação consideram importante a existência de uma hierarquia entre os docentes. Esses profissionais acreditam que a qualidade do processo ensino-aprendizagem se relaciona com uma boa coordenação das atividades.

Enfim, a partir das discussões trazidas neste capítulo pudemos compreender algumas das características que permeiam o trabalho docente na EaD. Identificamos elementos perversos, como a sobrecarga de trabalho, a fragilização dos vínculos, dentre outros aspectos que necessitam atenção por parte dos trabalhadores e dos envolvidos em propostas de EaD. Mas além dessas constatações, identificamos, sobretudo no que tange ao teletrabalho, uma necessidade de que os docentes saibam lidar com a flexibilidade. Essa competência em gerir o espaço-tempo de trabalho parece mitigar as perversidades decorrentes da flexibilização. Há, pois, uma necessidade que envolve os saberes e conhecimentos docentes. Nesse sentido, na medida em que a polidocência compreende múltiplos trabalhadores atuando em consonância – envolvendo aspectos relacionados às hierarquias, relações de poder, trabalho interdependente, etc. –, acreditamos que existem questões complexas quanto aos saberes e conhecimentos de cada profissional. Portanto, propomos, no capítulo subsequente, uma discussão sobre esta temática.

Capítulo 6

SABERES E CONHECIMENTOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

6.1 Introdução

No Capítulo 5 abordamos as relações de trabalho na Educação a Distância. Com nossas análises, buscamos compreender de que maneira os novos paradigmas da sociedade contemporânea têm permeado a atuação docente na EaD. Assim, constatamos aspectos como a fragilização dos vínculos entre docentes e universidade, possível sobrecarga de trabalho por meio do teletrabalho, além da existência de relações de hierarquia, ainda que a atuação na modalidade apresente indícios de um trabalho mais colaborativo. Todas essas apreciações nos permitiram corroborar algumas hipóteses e estabelecer algumas proposições, dentre as quais destacamos aquelas relacionadas aos saberes e conhecimentos docentes na EaD.

Destarte, o objetivo deste capítulo é fazer uma análise embasada nos dados coletados em nossa pesquisa à luz dos saberes e conhecimentos no contexto da polidocência. Na medida em que o trabalho na EaD é, em determinadas experiências, interdependente e colaborativo, acreditamos que essas relações interferem diretamente na construção da base de conhecimento dos docentes que atuam na modalidade. Ademais, se existem relações hierárquicas, por certo se encontram relações de saber e poder.

Norteando as discussões propostas neste capítulo, têm-se questionamentos como: Quais são os saberes e conhecimentos que compõem a base dos docentes da polidocência? Quais são as fontes de saberes e conhecimentos que mais contribuem para a formação dos docentes? Os trabalhadores que atuam na EaD passam por algum processo de formação específico para atuar na modalidade? Como a prática influencia no processo de formação dos profissionais docentes da EaD? A divisão das atividades e o trabalho cooperativo afetam de que maneira a construção da base de conhecimento? As relações de saber se relacionam com as de poder? Estas são, portanto, perguntas que perpassam o desenvolvimento deste capítulo.

Sobre a estrutura do texto, inicialmente propomos as definições de alguns conceitos, abordando a importância da discussão sobre os saberes e conhecimentos no contexto da polidocência. Depois, partimos a uma apreciação sobre a teoria da base de conhecimento para o ensino, considerando o conhecimento tecnológico. Posteriormente, empreendemos uma análise sobre as principais fontes de saberes e conhecimentos e sobre a base de conhecimento para o ensino dos docentes. Por fim, estabelecemos uma discussão sobre as relações de poder no contexto da EaD.

6.2. Sobre os saberes e conhecimentos no contexto da polidocência

Além das discussões trazidas nos capítulos anteriores, outra perspectiva de análise esteve presente durante a nossa coleta de dados. Trata-se dos saberes e conhecimentos utilizados no contexto da polidocência e suas implicações às atividades e ao processo de formação dos docentes da EaD. Nas palavras de Mill e Fidalgo (2004), sob pena de estar incompleta, a análise do processo de trabalho deve levar em conta os saberes detidos pelo grupo de trabalhadores envolvidos em certo conjunto de atividades; isto é, cabe analisar quais são os saberes mobilizados pelos trabalhadores para o desenvolvimento de certo trabalho. Segundo esses autores, além das relações de saber, é preciso compreender o processo de trabalho em sua totalidade, considerando também e conjuntamente as formas de gestão dos processos de trabalho, o modo como ele se organiza e as relações travadas entre os trabalhadores (MILL; FIDALGO, 2004).

Dessa maneira, Mill (2002) afirma que no trabalho docente exercido na EaD observa-se a existência de saberes “diversos”, relativos a cada uma das tarefas específicas, designadas a trabalhadores diferentes, com especialização específica ao seu fragmento da atividade. Conforme esse autor, os saberes envolvidos em cursos oferecidos pela EaD são organizados de forma um pouco diferenciada dos saberes do ensino presencial. “Grande parte dessa diferenciação deve-se à categoria tecnológica, ou seja, ao envolvimento de equipamentos modernos e de alta tecnologia na área educacional” (MILL, 2002, p. 149).

Compreendemos, assim, que no cerne do trabalho docente exercido na EaD encontram-se questões complexas referentes aos saberes dos profissionais. Visto que diferentes trabalhadores devem atuar em consonância para garantir o processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que a atuação nessa modalidade implica numa mobilização

intricada de saberes e conhecimentos. Além disso, supomos que o trabalho interdependente e, por vezes, colaborativo, incide sobre a forma como tais saberes e conhecimentos são construídos e modificados.

No entanto, mais do que observar quais são e como se relacionam os saberes detidos pelos sujeitos da polidocência, interessa-nos compreender as relações de poder presentes no trabalho docente da EaD. Em nossa investigação, identificamos que existem relações hierárquicas nessa modalidade. Nomeadamente, os docentes-formadores/aplicadores são os responsáveis por coordenar as atividades dos docentes-tutores (presenciais e virtuais). Conquanto tenham participação, por vezes, em etapas importantes do processo de elaboração e modificação do material didático e dos conteúdos das disciplinas, as funções dos docentes-tutores estão subordinadas às dos docentes-formadores/aplicadores – em algumas circunstâncias, também às dos docentes-autores/conteudistas. Entendemos, portanto, que na organização do trabalho docente da EaD se encontram relações de poder.

Para Dias (2008), um dos mais importantes processos sociais refere-se à capacidade que possuem os indivíduos, entre os quais as organizações, de modificarem o comportamento de outros grupos ou pessoas. Esse processo, fundamental aos seres humanos, denomina-se *poder*. Este ocorre em todas as relações sociais, disseminando-se em todas as sociedades e grupos sociais. Trata-se, na verdade, de um meio, que o grupo ou indivíduo possui, de fazer com que “coisas” sejam realizadas por outros indivíduos ou grupos (DIAS, 2008). Por isso que:

[...] o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e nessa rede todos os indivíduos circulam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também exercê-lo. *Nessa perspectiva, não se trata da questão de “quem está no poder”, mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais* (PRATA, 2005, p. 109, grifo nosso).

Por sua vez, entendemos que as relações de poder têm que ver com as de saber. Pois os mecanismos de poder e saber funcionam não apenas em escolas ou relações pedagógicas, mas em todo o âmbito social, sendo promovidas e aceitas com naturalidade pela sociedade (MATTEI, 2008). Pode-se afirmar que a hierarquização de saberes e poder ainda hoje separa sujeitos, classificando-os e ordenando-os em classes sociais, em lugares específicos, em trabalhos, em escolas etc. (MATTEI, 2008). Na EaD, essa hierarquização nos

parece bastante nítida, porque os sujeitos são discriminados em diferentes perfis docentes que possuem maior ou menor poder dentro do contexto da polidocência. Por isso, supomos que há uma relação entre poder e saber. Haja vista a existência de profissionais com formações diversas e, por consequência, conhecimentos e saberes distintos, é provável que exista uma relação entre esses aspectos e a hierarquia constituída no bojo da EaD.

Para entendermos os saberes e conhecimentos docentes e, por consequência, suas relações entre os trabalhadores que atuam no âmbito do Sistema UAB, propomos, *a priori*, uma apreciação à luz do conceito sobre a *base de conhecimento para o ensino*. Esse aporte teórico permite-nos uma análise mais consistente dos principais saberes e conhecimentos de cada profissional da polidocência. Para tanto, empreenderemos, a seguir, uma análise sobre a base de conhecimento para, posteriormente, abordarmos sua extensão, a partir do modelo sobre o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo⁴⁰ de Mishra e Koehler (2006).

6.2.1 Aspectos teóricos sobre a base de conhecimento para o ensino

Na EaD, como já afirmamos anteriormente, as atividades que na educação presencial competem a um mesmo docente passam a ser divididas e fragmentadas. Ou seja, distintos profissionais docentes passam a se responsabilizar por um desses fragmentos de atividades que juntos representam a totalidade do processo de ensino-aprendizagem. Cada trabalhador deve, portanto, possuir um conjunto específico de conhecimentos e saberes necessários às suas atividades na EaD. Além do mais, a atuação no contexto da polidocência, à medida que demanda um trabalho colaborativo e interdependente, promove relações constantes entre profissionais com formações diferentes, repercutindo no processo de formação de cada membro desse coletivo de trabalhadores.

Para estabelecermos essa análise no contexto do trabalho polidocente, retomamos as contribuições de Shulman (1987). Esse autor compreende que os professores – mais especificamente na educação presencial – necessitam de um conjunto de conhecimentos

⁴⁰ Este termo refere-se à tradução do original “*Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*” (MISHRA; KOEHLER, 2006).

necessário às atividades de ensino-aprendizagem. A hipótese do autor é a de que os professores possuem uma *base de conhecimento para o ensino*. Assim, entende-se que:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

Grosso modo, a base de conhecimento para o ensino cinge-se da seguinte maneira: conhecimento do conteúdo específico, referente ao saber específico da disciplina que o professor leciona; conhecimento pedagógico, sendo aquele que transcende uma área específica, incluindo conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; e conhecimento pedagógico do conteúdo, que se trata de um novo tipo de conhecimento, construído constantemente pelo professor ao ensinar, sendo, na verdade, uma amálgama das outras categorias referidas por Shulman (1987). Vale salientar que este último é extremamente importante ao docente, posto que é “o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional” (MIZUKAMI, 2004 p. 40). Isto é, trata-se de um conhecimento adquirido essencialmente por meio da prática e da experiência.

Quando nos referimos à prática como formadora, compreendemos que as relações entre pares também são parte importante do processo de formação dos professores. Tardif (2002), ainda que sob outra perspectiva de análise, reitera essa asserção quando estabelece que os saberes experienciais são influenciados pelas relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática. O autor ainda afirma que, para os professores, os saberes adquiridos mediante a experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência.

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (TARDIF, 2002, p. 48).

Todas essas apreciações referentes aos saberes experienciais e à base de conhecimento para o ensino dizem respeito mais estritamente à noção de docência na educação presencial. Entretanto, sustentamos a hipótese de que essas teorias se aplicam aos docentes que atuam na EaD, sobretudo quando consideramos que muitas de suas atividades se assemelham às realizadas presencialmente. Nesse sentido, pode-se dizer que:

Decerto, os conhecimentos que formam a base da docência na modalidade presencial da educação também devem fundamentar a docência na educação a distância, ainda que de forma diferente. Se, por um lado, é possível afirmar, por exemplo, que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico geral são igualmente essenciais à docência virtual e à docência presencial, por outro, pode-se imaginar que o conhecimento do aluno e de suas características seja, ao menos parcialmente, determinado pelas especificidades da modalidade de EaD (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 108).

Se, a partir das colocações dos autores, podemos depreender que os docentes da EaD possuem uma base de conhecimento para o ensino, não nos parece menos verdade que essa base seja constantemente influenciada pela prática e pelas relações de saber que se estabelecem no cerne da polidocência. Da mesma forma, as novas demandas da EaD – principalmente no que se refere ao domínio das TDIC – exigem conhecimentos específicos que expandem a compreensão dessa mesma base concebida até então sob a perspectiva da educação presencial. Por isso o trabalho docente na EaD:

[...] implica novos saberes que precisam ser incorporados pelos professores, na medida em que esses se propõem a participar de um programa em EaD, tais como domínio das TIC, a gestão do espaço-tempo de trabalho e o gerenciamento de uma equipe de tutores (isto é, capacidade de trabalhar em equipe) (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 108).

Acreditamos, portanto, que os docentes que atuam na EaD possuem uma base de conhecimento necessária às atividades de ensino-aprendizagem. Essa base apresenta especificidades em relação àquela necessária à educação presencial. Como exemplo, tem-se a necessidade de incorporar conhecimentos atinentes às tecnologias digitais que perpassam o processo de ensino-aprendizagem a distância. Nessa perspectiva, cabe abordar os estudos de Mishra e Koehler (2006), que trazem uma extensão à base de conhecimento inicialmente proposta por Shulman (1987). Para esses autores, o conhecimento tecnológico também é parte importante daqueles necessários às atividades de ensino. Por isso, trataremos, no tópico subsequente, sobre o modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo.

6.2.2 Aspectos teóricos sobre o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo

Sob o entendimento de Mishra e Koehler (2006), o advento da tecnologia digital mudou drasticamente as rotinas e práticas em diferentes áreas do trabalho humano. Aqueles que advogam o uso da tecnologia na educação frequentemente asseveram que tais mudanças também têm modificado os processos de ensinar e aprender (MISHRA; KOEHLER, 2006). Assim, a utilização das tecnologias digitais demanda conhecimentos específicos e complexos. Possuir domínio sobre um determinado *software*, por exemplo, não é mais suficiente, uma vez que os recursos tecnológicos estão em constante mutação, tornando-se obsoletos de maneira célere e ininterrupta.

Posto isso, a base de conhecimento para o ensino de Shulman (1987) não parece considerar que a prática docente, na contemporaneidade, mostra-se amplamente influenciada pelas tecnologias digitais. Mishra e Koehler (2006) preconizam que, quando concebida na década de 1980, a teoria de Shulman (1987) desconsiderava o conhecimento tecnológico propriamente dito, porquanto os recursos tecnológicos utilizados na sala de aula à época eram “invisíveis”. Quer dizer que não eram tão complexos como na contemporaneidade. O giz, o quadro-negro ou o livro, por exemplo, tornaram-se tão comuns que sequer eram considerados tecnologias (MISHRA; KOEHLER, 2006). Ora, em razão dos atuais avanços tecnológicos, a realidade se transmuta, e a utilização das tecnologias digitais – ao menos satisfatoriamente – apresenta-se bem mais intrincada do que noutros tempos. É por isso que Mishra e Koehler (2006) propõem uma extensão aos estudos de Shulman (1987). Os autores incluem, à base de conhecimento para o ensino, o conhecimento tecnológico, entendido como:

[...] o conhecimento sobre tecnologias padrão, como livros, giz e quadro-negro; e tecnologias mais avançadas, tais como a Internet e o vídeo digital. Isso envolve as habilidades necessárias para operar tecnologias específicas. No caso das tecnologias digitais, inclui conhecimento de sistemas operacionais e de hardware, e a capacidade de uso conjunto de ferramentas de software padrão, como editores de texto, planilhas, navegadores e e-mail. O conhecimento tecnológico também inclui o conhecimento de como instalar e remover dispositivos periféricos, instalar e remover programas de software, e criar e arquivar documentos (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1027-1028).

O conhecimento tecnológico, à medida que passa a fazer parte da base proposta inicialmente por Shulman (1987), também se relaciona com os demais conhecimentos trazidos pelo autor. Dessa maneira, as contribuições de Mishra e Koehler (2006)

apresentam, sem grandes pormenores, as seguintes interseções: conhecimento tecnológico do conteúdo, referente à maneira como conteúdo e tecnologia se relacionam; conhecimento tecnológico pedagógico, que diz respeito ao uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, incluindo o conhecimento sobre como modificá-lo mediante a utilização de determinados dispositivos tecnológicos; conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo, que compreende uma nova forma de conhecimento resultante de uma amálgama entre os demais, constituindo-se como base à utilização efetiva de tecnologias no ensino. A Figura 6.1 elucida a interseção entre todos esses conhecimentos, numa versão traduzida do modelo elaborado por Mishra e Koehler (2006).

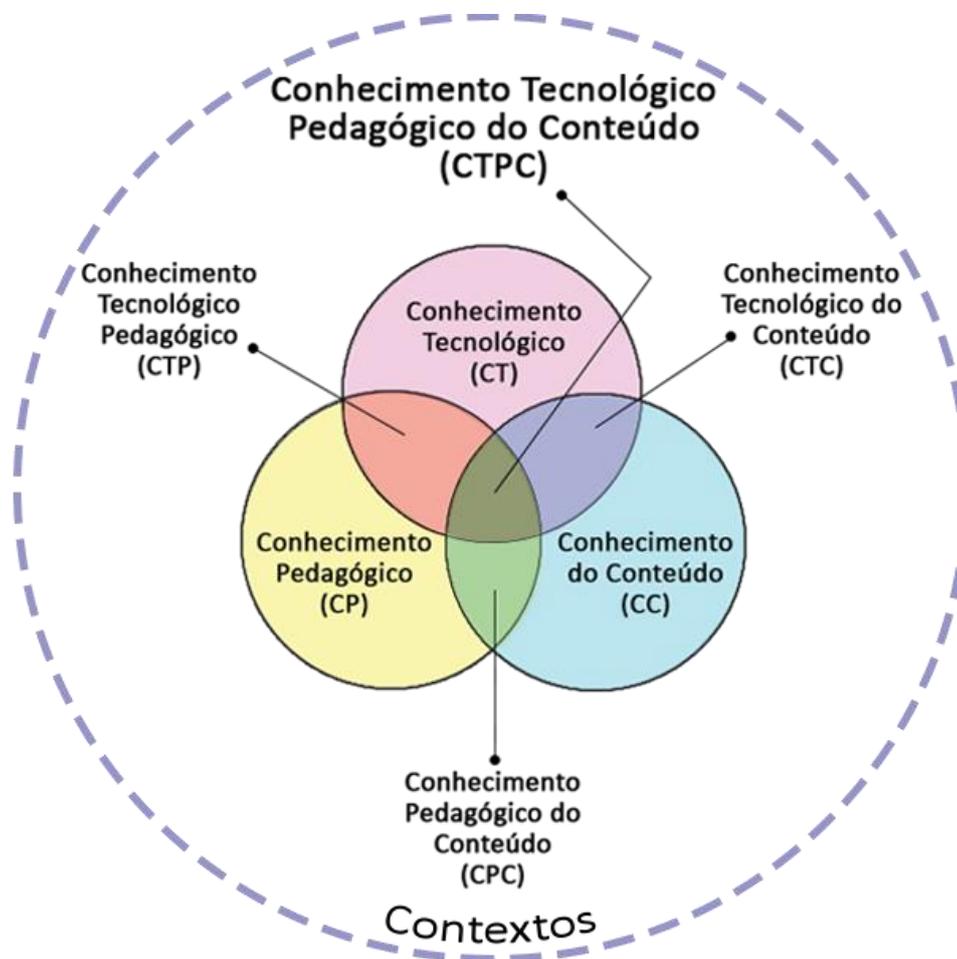


Figura 6.1. Tradução do modelo teórico referente ao Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo. Fonte: Autoria própria com base em Mishra e Koehler (2006).

O que precede nos permite observar a pertinência do modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo para a análise do trabalho docente na EaD. Nesta modalidade, as tecnologias digitais perpassam o processo de ensino-aprendizagem. Saber

utilizá-las requer conhecimentos complexos e que, a nosso ver, devem fazer parte de base de conhecimento necessária à atuação docente. Sendo assim, à luz das contribuições de Shulman (1987) e Mishra e Koehler (2006), interessa-nos desvelar como é composta a base de conhecimento – incluindo o conhecimento tecnológico – de cada profissional docente. Igualmente importante parece-nos ser a compreensão de como a prática na EaD interfere no processo de formação dos profissionais. Acreditamos que essas análises nos propiciam um maior entendimento dos saberes e conhecimentos no contexto da polidocência e, conseqüentemente, das relações de poder estabelecidas no bojo do trabalho na EaD. Portanto, propomos, a seguir, uma apreciação sobre os saberes e conhecimentos dos profissionais, assentando-se na teoria sobre a base de conhecimento para o ensino com vistas a identificar os meandros presentes, inclusive, nas relações de poder da EaD.

6.3 Construção da base de conhecimento para o ensino na Educação a Distância

Para entendermos com mais precisão a base de conhecimento para o ensino dos sujeitos da polidocência, vale observar donde os saberes e conhecimentos se originam. Segundo Shulman (2014), existem pelo menos quatro fontes principais, quais sejam: formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam a prática docente; e sabedoria oriunda da própria prática. Noutra abordagem, Tardif (2002) compreende que os saberes docentes se constituem da seguinte maneira: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Com vistas a observar as principais fontes de saberes e conhecimentos necessários à prática dos trabalhadores da EaD, enfocamos tal perspectiva de análise nos questionários virtuais. A princípio, os docentes foram inquiridos a respeito da realização de cursos específicos para atuar na modalidade. Interessou-nos observar se os saberes e conhecimentos oriundos da formação acadêmica são, de fato, indissociáveis à atuação na EaD. As respostas foram quantificadas e se encontram na Figura 6.2.

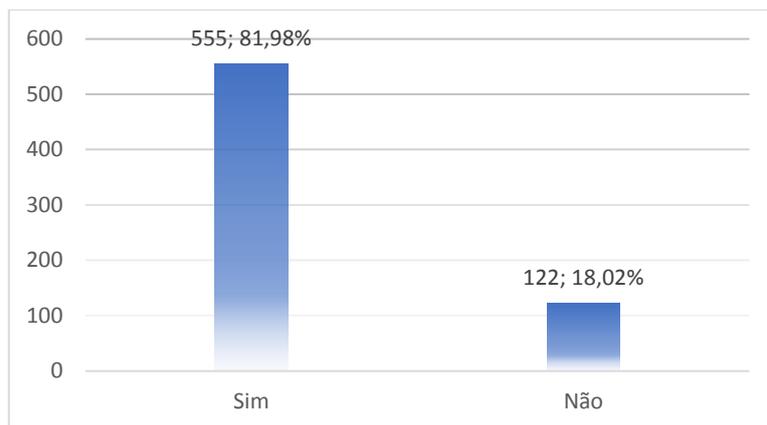


Figura 6.2. Docentes que passaram por processo de formação específico para atuar na EaD. Fonte: Autoria própria.

As estatísticas nos mostram que 555 entrevistados, o equivalente a 81,98% da amostragem total, afirmaram ter passado por algum processo de formação específico para atuar na EaD. Objetivando aprofundar nossas apreciações, indagamos esses docentes sobre quais cursos foram realizados. Baseando-nos nas respostas, identificamos que boa parte dos profissionais realizaram cursos de extensão – muitas vezes oferecidos pela própria universidade em que atuam ou já atuaram – voltados, sobretudo, à tutoria. Também houve participantes que passaram por processos de formação relacionados a tecnologias específicas. Além disso, houve aqueles que realizaram cursos de especialização, especificamente relacionados à EaD ou à atuação docente nessa modalidade.

Sem perder de vista o enfoque no que respeita à origem dos saberes e conhecimentos necessários à prática docente, perguntamos aos profissionais, nos questionários virtuais, outras possíveis fontes de conhecimento importantes à atuação na EaD. Buscamos identificar, para além de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, donde os saberes e conhecimentos são oriundos, de acordo com a percepção dos próprios docentes. As respostas a esse questionamento se encontram na Figura 6.3.

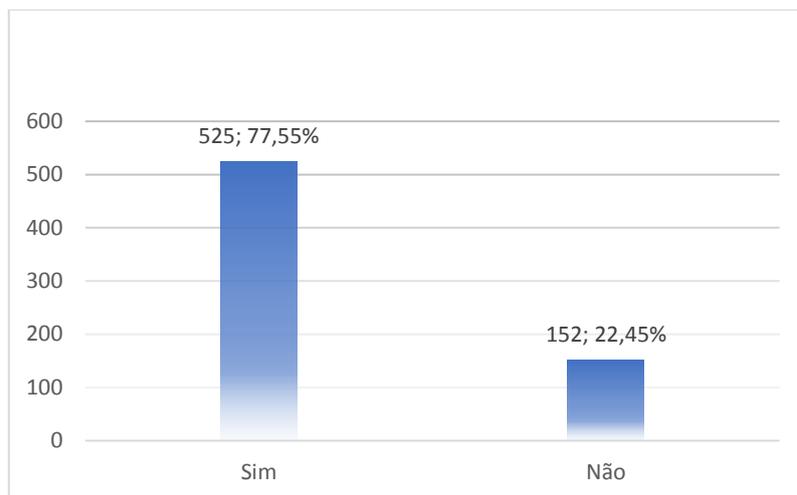


Figura 6.3. Existência de outras fontes de saberes e conhecimentos além de possíveis cursos realizados para atuar na EaD. Fonte: A autoria própria.

De acordo com 525 respondentes, ou seja, 77,55% do total de entrevistados, além dos cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, outras fontes de conhecimento foram importantes à prática docente na EaD. Na tentativa de aprofundar essa análise, solicitamos aos entrevistados, por meio de resposta aberta, que descrevessem as variadas fontes das quais se originam saberes e conhecimentos. Algumas das respostas mais pertinentes à nossa discussão foram sintetizadas no Quadro 6.1.

Quadro 6.1. Respostas dos docentes sobre outras fontes de saberes e conhecimentos além de possíveis cursos realizados para atuar na EaD

| Saberes e conhecimentos oriundos da pesquisa científica |
|--|
| Artigos científicos publicados. |
| Literatura sobre EaD. |
| Trabalhos publicados na internet e consulta a outras instituições que trabalham com a EaD. |
| Leituras individuais. |
| Conhecimentos sobre práticas docentes em geral (mesmo que originalmente pensadas para atuação em educação presencial). Conhecimento adquirido por meio de pesquisa científica sobre EaD. |
| Saberes e conhecimentos oriundos da experiência como profissional e/ou aluno |
| Minha principal fonte de conhecimento para atuar como tutora foi a experiência como aluna num curso a distância. Outra fonte de conhecimento muito importante foi a convivência com pessoas que já atuavam na EaD. |
| As experiências com os cursos presenciais. |
| Atuei como gestora no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação a Distância à época em que se estava implementando a UAB. Isso me deu um conhecimento mais abrangente da política, bem como tive participação nos primeiros documentos normativos sobre o sistema. |
| Fiz minha Licenciatura em Matemática na modalidade EaD, conheço um pouco da modalidade de ensino e de trabalho em equipe. |
| Cursos a distância realizados por mim nos quais avalio e absorvo aquilo que acho correto utilizar no desempenho de minha atividade como tutora. |
| Não sei se é pertinente, mas considero que sim. Minha participação, como aluno, em pequenos cursos EaD na área de saúde (Ex. Canal Telesaúde) me apresentaram os recursos da Plataforma Moodle, mesmo sendo como professor. Considero que houve algum aprendizado. |
| Percebi que atuar em EaD exige, além do conhecimento teórico, experiência sobre o tema/conteúdo. Como citado anteriormente, busquei especializar-me na área para fortalecimento das minhas convicções em andragogia. |
| Saberes e conhecimentos oriundos do trabalho colaborativo e da relação entre pares |
| Auxílio de pares, aulas que foram ministradas por outros professores, trabalho em equipe. |
| A experiência de outros colegas. |
| A relação com outros colegas que trabalharam na EaD. |
| Conhecimento dos colegas. Visita a outras universidades que trabalham com EaD. Prática em EaD. Trabalho em equipe. Conversa com alunos. |
| Experiências com outros tutores presenciais que faziam especializações nesta área. Troca de experiências com colegas de profissão que entraram para EaD. |

Fonte: Autoria própria.

As falas dos entrevistados permitem-nos identificar fontes de saberes e conhecimentos que tangenciam as quatro categorias delimitadas por Shulman (2014). Ademais, vários docentes foram enfáticos ao afirmar que a prática se constitui como

elemento demasiadamente importante ao processo de formação. Inclusive, alguns profissionais afirmaram que a experiência enquanto aluno da EaD também proporciona conhecimentos e saberes importantes à atuação na modalidade. Na perspectiva de Tardif e Raymond (2000), o saber profissional está na confluência entre várias fontes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Sob o entendimento desses autores, “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis dos professores e sobre como ensinar provém de sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216). Portanto, os resultados de nossa pesquisa indicam que a experiência discente na EaD também contribui para a atuação como docente nessa modalidade.

Nas respostas dos questionários virtuais, constatamos, ainda, que muitos docentes consideram a relação entre pares como uma das principais fontes de saberes e conhecimentos necessários à atuação profissional. Acreditamos que, no cerne do trabalho polidocente, uma vez que existe – em algumas experiências – um trabalho mais colaborativo, a formação por meio da prática tem potencial de se beneficiar ainda mais da relação entre os trabalhadores. Tomando emprestadas as palavras de Tardif (2002), o docente raramente atua sozinho, pois ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. É por isso que os saberes experienciais possuem três “objetos”: a instituição, enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas; as diversas normas e obrigações às quais a docência deve submeter-se; e *as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática* (TARDIF, 2002). Este último “objeto” tem que ver com as relações entre pares estabelecidas no contexto da polidocência. Haja vista a multiplicidade de profissionais, cada qual com saberes e conhecimentos distintos, o trabalho na EaD, quando mais colaborativo e interdependente, promove interações que podem ser profícuas à formação profissional. Conjecturamos, portanto, que a base de conhecimento para atuar na modalidade também é construída e modificada mediante a experiência, o que inclui, necessariamente, as relações estabelecidas no bojo do trabalho polidocente.

Nesse sentido, com vistas a corroborar nossa proposição, retomamos tal perspectiva de análise nos questionários virtuais. Mais especificamente, os participantes

foram indagados sobre a importância da experiência profissional ao processo de formação para atuar na EaD. Os resultados desse questionamento se encontram na Figura 6.3.

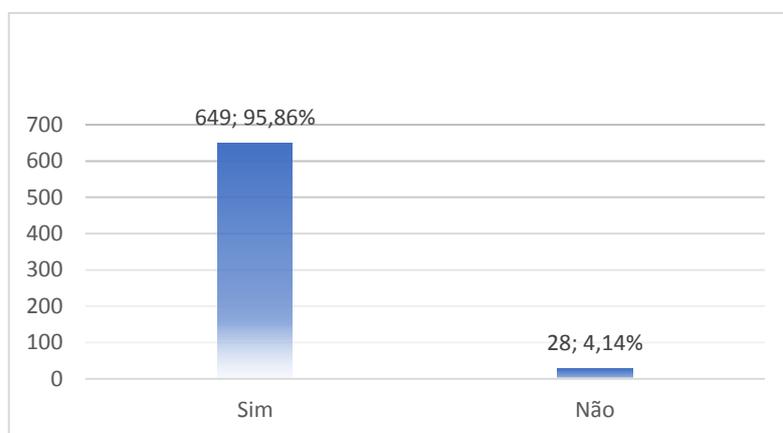


Figura 6.4. Importância da experiência profissional ao processo de formação para atuar na EaD.
Fonte: Autoria própria.

Nossas apreciações desvelam que 649 entrevistados, o que corresponde a 95,86% da amostragem total, acreditam que a prática é importante à formação para atuar na EaD. Zeichner (2008) afirma que, na perspectiva do professor, o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência, de modo que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. Isso significa que os saberes disciplinares – ou mesmo a utilização de estudos de casos – não é suficiente à formação profissional, visto que os saberes oriundos da própria prática são imprescindíveis à atuação docente.

Ainda no que toca às variadas fontes de saberes e conhecimentos, procuramos identificar a percepção dos próprios profissionais. A nossa pesquisa indicou que os docentes consideram a experiência como parte importante do processo de formação, todavia, buscamos analisar se outras possíveis fontes também são tidas como relevantes na perspectiva dos entrevistados. A Tabela 6.1 apresenta os resultados dessa apreciação.

Tabela 6.1. Principais fontes dos saberes e conhecimentos necessários à atuação na EaD (1=Não usa; 5=Usa com Muita Frequência)

| Fontes dos saberes e conhecimentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|------------|------------|-------------|--------------|--------------|
| Saberes aprendidos na formação inicial | 23 (3,40%) | 25 (3,69%) | 88 (13,00%) | 150 (22,16%) | 391 (57,75%) |
| Saberes aprendidos na formação continuada | 13 (1,92%) | 12 (1,77%) | 57 (8,42%) | 174 (25,70%) | 421 (62,19%) |
| Saberes aprendidos na experiência prática | 3 (0,44%) | 2 (0,30%) | 23 (3,40%) | 112 (16,54%) | 537 (79,32%) |
| Saberes aprendidos no trabalho em equipe e nas relações com outros profissionais | 4 (0,59%) | 14 (2,07%) | 46 (6,79%) | 146 (21,57%) | 467 (68,98%) |

Fonte: Autoria própria.

As estatísticas evidenciam que os saberes advindos da prática são, na opinião dos docentes, os mais utilizados quando da atuação na EaD. Para 537 entrevistados, ou 79,32%, os conhecimentos aprendidos mediante a experiência profissional são usados com muita frequência. De acordo com 467, isto é, 68,98% dos respondentes, os saberes oriundos do trabalho em equipe – incluindo aqueles provenientes das relações entre pares – também são utilizados frequentemente no trabalho para com a EaD. Além disso, os dados desvelam que, das fontes de saberes e conhecimentos listadas nos questionários virtuais, aquela referente à formação inicial foi a que obteve o menor percentual de notas 5, que representa os saberes e conhecimentos usados com maior frequência. Obviamente, não podemos desconsiderar que mais da metade dos participantes da pesquisa, ou seja, 57,75%, consideram a formação inicial como fonte cujos saberes e conhecimentos são muito importantes ao trabalho na EaD. Mas, comparando-a com as demais, observa-se um menor percentual, principalmente com relação aos saberes e conhecimentos aprendidos pela experiência.

Nessa perspectiva, Zeichner (2008) compreende que o movimento da prática reflexiva, que tem permeado pesquisas sobre a formação de professores, envolve o reconhecimento de que os docentes devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho. O conceito de “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993 *apud* ZEICHNER, 2008). Isso implica que os saberes e conhecimentos da formação inicial não dão conta de todas as demandas profissionais. Por meio de nossa pesquisa, parece-nos que essa proposição

também se aplica à EaD, principalmente ao considerarmos que, provavelmente, muitos docentes não tiveram conteúdos relacionados à modalidade durante a graduação. Nossos dados elucidam, pois, que a prática é fundamental à docência na EaD e que, por vezes, a formação inicial e continuada não abarca tudo aquilo que é necessário ao trabalho docente.

Além do mais, no Capítulo 5 constatamos que vários trabalhadores necessitam desenvolver, pela prática, conhecimentos e saberes quanto à organização de suas atividades e à boa adaptação ao teletrabalho. Como vimos anteriormente, a atuação na EaD implica, aos docentes, um trabalho que, em muitos momentos, desborda dos ambientes da universidade ou dos Polos de Apoio Presencial. Ou seja, os profissionais acabam atuando de sua residência e, em tempos de ubiquidade, de quaisquer lugares com acesso à internet. Em nossa pesquisa, em especial nas entrevistas realizadas com os docentes que atuam ou já atuaram no âmbito do Sistema UAB, identificamos que saber lidar com a flexibilidade do trabalho é condição *sine qua non* para que os trabalhadores possam se beneficiar das condições do teletrabalho. Parece-nos que essa competência⁴¹ é desenvolvida mediante a experiência na EaD. Quer dizer que mitigar as perversidades que subjazem o trabalho flexível tem que ver com os saberes e conhecimentos desenvolvidos essencialmente pela prática profissional.

Enfim, partindo das contribuições de Shulman (2014), nossa investigação indica que as fontes em que se originam os saberes e conhecimentos necessários à docência na EaD são multifacetadas. Em síntese, compreendem as quatro categorias abordadas pelo autor. No entanto, nossas apreciações indicam que a experiência é, talvez, a fonte da qual se engendram os saberes e conhecimentos mais valorizados e, conseqüentemente, mais utilizados pelos docentes. Essa asserção coaduna com as atuais pesquisas no âmbito educacional sobre a formação de professores. Em face desses resultados, propomos, a seguir, uma análise sobre a base de conhecimento para o ensino dos docentes da EaD e as possíveis implicações nas relações de poder no bojo da polidocência. Acreditamos que descortinar como se constituem os saberes e conhecimentos dos trabalhadores permite-

⁴¹ Segundo Perrenoud (1999), a competência refere-se ao domínio prático de um tipo de tarefa e situação, isto é, remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Para tanto, envolve a mobilização de saberes, tanto aqueles adquiridos na formação inicial e continuada, como aqueles oriundos da experiência.

nos observar como se dão as relações de poder nessa modalidade, tendo em vista as relações hierárquicas existentes que, por sua vez, foram identificadas em capítulo anterior.

6.4 Base de conhecimento para o ensino na Educação a Distância

Não por acaso, empreendemos uma análise voltada aos saberes e conhecimentos na polidocência após as apreciações sobre temáticas como divisão e relações de trabalho. Compreender a base de conhecimento para o ensino dos profissionais e as relações de saber na EaD demandam outras apreciações que, de certa forma, foram realizadas anteriormente nesta pesquisa. Por isso, as discussões aqui propostas serão embasadas em resultados obtidos também nos Capítulos 4 (Divisão do Trabalho Docente na Educação a Distância: sobre a polidocência) e 5 (Relações de Trabalho Docente na Educação a Distância). Somente após o entendimento da divisão e fragmentação das atividades na EaD, bem como da existência de hierarquias no trabalho polidocente, é que podemos empreender uma análise enfocada nos saberes e conhecimentos.

A princípio, torna-se relevante observar como se constitui a base de conhecimento para o ensino de cada profissional. Contatamos que no cerne da polidocência, mais precisamente no trabalho exercido no âmbito do Sistema UAB, existem profissionais com formações distintas, exercendo funções diversas de acordo com seu perfil docente. Em consonância com suas atividades e seu respectivo papel na EaD, cada trabalhador deve possuir um conjunto específico de saberes e conhecimentos imprescindíveis à atuação na modalidade. Noutras palavras, cada docente possui uma base de conhecimento para o ensino com especificidades atinentes à sua função na polidocência.

Sendo assim, questionamos os participantes a respeito dos saberes e conhecimentos mais utilizados na EaD, a partir de uma lista disponibilizada nos questionários virtuais. O objetivo foi identificar alguns dos elementos que constituem a base de conhecimento para o ensino do trabalho polidocente. Primeiramente, elaboramos a Tabela 6.2 que apresenta os saberes e conhecimentos utilizados com maior ou menor frequência pelo conjunto de trabalhadores da EaD.

Tabela 6.2. Tipo de saberes e conhecimentos utilizados com maior frequência pelos docentes que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência)

| Saberes e conhecimentos utilizados na EaD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|------------|------------|------------|--------------|--------------|
| Dominar os conteúdos da disciplina em que atua | 13 (1,92%) | 6 (0,89%) | 48 (7,09%) | 92 (13,59%) | 518 (76,51%) |
| Possuir conhecimentos pedagógicos e relativos à docência | 4 (0,59%) | 14 (2,07%) | 48 (7,09%) | 161 (23,78%) | 450 (66,47%) |
| Dominar diferentes tecnologias digitais | 3 (0,44%) | 9 (1,33%) | 44 (6,50%) | 185 (27,33%) | 436 (64,40%) |
| Conhecer as tecnologias utilizadas no curso em que atua | 2 (0,30%) | 7 (1,03%) | 26 (3,84%) | 129 (19,05%) | 513 (75,78%) |
| Saber utilizar as ferramentas do AVA | 2 (0,29%) | 1 (0,15%) | 22 (3,25%) | 97 (14,33%) | 555 (81,98%) |
| Conhecer a proposta pedagógica do curso | 3 (0,44%) | 22 (3,25%) | 61(9,01%) | 166 (24,52%) | 425 (62,78%) |
| Ter ciência das suas atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD | 1 (0,15%) | 4 (0,59%) | 24 (3,54%) | 98 (14,48%) | 550 (81,24%) |
| Saber trabalhar em equipe | 4 (0,59%) | 19 (2,81%) | 46 (6,79%) | 140 (20,68%) | 468 (69,13%) |
| Conhecer o perfil dos alunos, bem como suas dificuldades | 3 (0,44%) | 12 (1,77%) | 46 (6,80%) | 139 (20,53%) | 477 (70,46%) |

Fonte: Autoria própria.

De maneira geral, os dados acima elucidam que, para a maioria dos entrevistados, todos os saberes e conhecimentos apresentados nos questionários virtuais são utilizados com muita frequência na EaD. No entanto, os conhecimentos e saberes relacionados à utilização do ambiente virtual tiveram uma preponderância – ainda que não muito acentuada – com relação aos demais. Logo em seguida, encontram-se os saberes e conhecimentos concernentes à ciência das atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD. Além disso, para os participantes da pesquisa o conhecimento da proposta pedagógica do curso possui menor relevância quando comparado com os demais.

Malgrado as análises da Tabela 6.2 nos propiciarem um entendimento sobre a base de conhecimento para a docência na EaD, torna-se complexo observar quais são os saberes e conhecimentos mais relevantes a cada um dos perfis docentes. Compreendemos que a atuação na EaD se mostra dividida e fragmentada, sendo que a cada trabalhador cabe um conjunto específico de atividades. Portanto, no ímpeto de identificar a base de conhecimento de cada sujeito da polidocência, discriminamos os dados de acordo com a experiência profissional dos indivíduos. Considerando que a maioria dos participantes de

nossa pesquisa atuam ou já atuaram em mais de um perfil docente, buscamos analisar as respostas daqueles que, ao contrário, possuem experiência em *apenas* cada uma das funções. Inicialmente, analisamos, na Tabela 6.3, as respostas dos 25 profissionais com experiência *apenas* como docentes-autores/conteudistas.

Tabela 6.3. Utilização de saberes e conhecimentos dos docentes-autores/conteudistas que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência)

| Saberes e conhecimentos utilizados na EaD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------|------------|------------|-------------|-------------|
| Dominar os conteúdos da disciplina em que atua | 1 (4,00%) | 0 (0,00%) | 1 (4,00%) | 0 (0,00%) | 23 (92,00%) |
| Possuir conhecimentos pedagógicos e relativos à docência | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 2 (8,00%) | 8 (32,00%) | 15 (60,00%) |
| Dominar diferentes tecnologias digitais | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 1 (4,00%) | 11 (44,00%) | 13 (52,00%) |
| Conhecer as tecnologias utilizadas no curso em que atua | 0 (0,00%) | 2 (8,00%) | 1 (4,00%) | 4 (16,00%) | 18 (72,00%) |
| Saber utilizar as ferramentas do AVA | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 3 (12,00%) | 22 (88,00%) |
| Conhecer a proposta pedagógica do curso | 0 (0,00%) | 2 (8,00%) | 4 (16,00%) | 5 (20,00%) | 14 (56,00%) |
| Ter ciência das suas atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD | 0 (0,00%) | 1 (4,00%) | 1 (4,00%) | 5 (20,00%) | 18 (72,00%) |
| Saber trabalhar em equipe | 0 (0,00%) | 3 (12,00%) | 1 (4,00%) | 6 (24,00%) | 15 (60,00%) |
| Conhecer o perfil dos alunos, bem como suas dificuldades | 1 (4,00%) | 1 (4,00%) | 2 (8,00%) | 7 (28,00%) | 14 (56,00%) |

Fonte: Autoria própria.

As estatísticas permitem-nos depreender que o conhecimento do conteúdo é o mais importante à função do docente-autor/conteudista, porquanto 23 entrevistados, ou 92% da amostragem total, afirmaram utilizá-lo com muita frequência na EaD. Esses dados coadunam com nossas análises sobre a divisão e fragmentação do trabalho, visto que esse profissional se responsabiliza pela elaboração dos materiais didáticos das disciplinas/cursos, o que sugere um maior domínio do conhecimento do conteúdo. Ademais, de acordo com 22 docentes, ou 88% dos entrevistados, saber utilizar as ferramentas do ambiente virtual também é muito importante ao trabalho na EaD. Por sua vez, o conhecimento quanto ao domínio de diferentes tecnologias digitais não teve a mesma relevância se comparado com os demais. Supomos que o auxílio da equipe multidisciplinar tenha influência nesse resultado. Na medida em que diferentes

especialistas participam do processo de elaboração e estruturação dos materiais didáticos, acreditamos que há uma menor exigência de conhecimentos e saberes tecnológicos diversos – para além dos exigidos no ambiente virtual – por parte do profissional docente, haja vista a existência de profissionais responsáveis pela edição de material audiovisual, pela adequação do conteúdo às tecnologias digitais, pela gravação de videoaulas etc.

As outras estatísticas da Tabela 6.3 apenas corroboram que o docente-autor/conteudista não participa, em muitas propostas de EaD, do processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável apenas pelas funções concernentes aos materiais didáticos da disciplina. Nesses casos, os saberes e conhecimentos relativos à docência e ao perfil dos alunos não são demandados com muita frequência. No entanto, curiosamente o conhecimento sobre o trabalho em equipe também teve um menor número de notas 5 na escala – se comparado aos demais –, que se refere aos saberes e conhecimentos utilizados mais frequentemente na EaD. Mesmo que as atividades do docente-autor/conteudista contem com a participação de uma equipe multidisciplinar, supomos que esse resultado tem que ver com as relações hierárquicas no contexto da polidocência – trataremos sobre isso mais à frente.

Continuando nossas apreciações sobre a base de conhecimento de cada profissional docente da EaD, discriminamos as respostas dos 43 docentes-formadores/aplicadores. Para tanto, analisamos os dados daqueles que afirmaram possuir experiência *apenas* nessa função. Acreditamos que isso nos proporciona uma análise mais fidedigna da base de conhecimento para o ensino. As estatísticas se encontram na Tabela 6.4.

Tabela 6.4. Utilização de saberes e conhecimentos dos docentes-formadores/aplicadores que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência)

| Saberes e conhecimentos utilizados na EaD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| Dominar os conteúdos da disciplina em que atua | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 3 (6,98%) | 3 (6,98%) | 37 (86,04%) |
| Possuir conhecimentos pedagógicos e relativos à docência | 0 (0,00%) | 1 (2,33%) | 4 (9,30%) | 11 (25,58%) | 27 (62,79%) |
| Dominar diferentes tecnologias digitais | 1 (2,33%) | 1 (2,33%) | 4 (9,30%) | 13 (30,23%) | 24 (55,81%) |
| Conhecer as tecnologias utilizadas no curso em que atua | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 4 (9,30%) | 12 (27,91%) | 27 (62,79%) |
| Saber utilizar as ferramentas do AVA | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 3 (6,98%) | 10 (23,25%) | 30 (69,77%) |
| Conhecer a proposta pedagógica do curso | 0 (0,00%) | 1 (2,33%) | 11 (25,58%) | 14 (32,56%) | 17 (39,53%) |
| Ter ciência das suas atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 6 (13,95%) | 14 (32,56%) | 23 (53,49%) |
| Saber trabalhar em equipe | 1 (2,33%) | 1 (2,33%) | 11 (25,58%) | 11 (25,58%) | 19 (44,18%) |
| Conhecer o perfil dos alunos, bem como suas dificuldades | 0 (0,00%) | 1 (2,33%) | 9 (20,93%) | 9 (20,93%) | 24 (55,81%) |

Fonte: Autoria própria.

Embasando-nos nas estatísticas acima, inferimos que os saberes e conhecimentos mais utilizados pelos docentes-formadores/aplicadores dizem respeito ao domínio do conteúdo. Segundo Mill (2014), a importância desse trabalhador está na possibilidade qualitativa de ser ter um especialista na disciplina, presente nas discussões do curso. Decerto, como profissional que coordena as atividades dos docentes-tutores (virtuais e presenciais) e que, muitas vezes, também elabora os materiais didáticos e as atividades da disciplina, ele deve possuir um bom domínio dos conhecimentos relativos ao conteúdo. Trata-se, portanto, de uma especialista na área em que atua.

Nos dados da Tabela 6.4 também podemos verificar que os conhecimentos quanto à utilização das ferramentas do ambiente virtual e de tecnologias digitais empregadas no curso mostraram-se proeminentes com relação aos demais. Por sua vez, o conhecimento da proposta pedagógica e a sabedoria do trabalho em equipe foram os que obtiveram o menor número de notas 5 na escala. Aparentemente, os docentes-formadores/aplicadores entrevistados não utilizam com muita frequência – se comparado aos demais – os saberes e conhecimentos oriundos dos “materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado” (SHULMAN, 2014). Além disso, esses trabalhadores parecem não

considerar os saberes necessários ao trabalho em equipe como dos mais relevantes à docência na EaD. Supomos que esse resultado possua alguma relação com as relações hierárquicas – isso será trabalhado mais à frente neste capítulo.

Seguindo nosso estudo sobre a base de conhecimento dos sujeitos da polidocência, buscamos analisar as respostas dos 138 entrevistados que afirmaram possuir experiência *apenas* como docente-tutor virtual. Foi de nosso interesse obter um resultado mais verossímil quanto aos saberes e conhecimentos desses profissionais. Os resultados dessa análise se encontram na Tabela 6.5.

Tabela 6.5. Utilização de saberes e conhecimentos dos docentes-tutores virtuais que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência)

| Saberes e conhecimentos utilizados na EaD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------|-----------|------------|-------------|--------------|
| Dominar os conteúdos da disciplina em que atua | 2 (1,45%) | 1 (0,73%) | 9 (6,52%) | 22 (15,94%) | 104 (75,36%) |
| Possuir conhecimentos pedagógicos e relativos à docência | 1 (0,73%) | 6 (4,35%) | 10 (7,24%) | 35 (25,36%) | 86 (62,32%) |
| Dominar diferentes tecnologias digitais | 1 (0,73%) | 2 (1,45%) | 9 (6,52%) | 35 (25,36%) | 91 (65,94%) |
| Conhecer as tecnologias utilizadas no curso em que atua | 1 (0,73%) | 1 (0,73%) | 4 (2,90%) | 25 (18,11%) | 107 (77,53%) |
| Saber utilizar as ferramentas do AVA | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 1 (0,73%) | 15 (10,87%) | 122 (88,40%) |
| Conhecer a proposta pedagógica do curso | 0 (0,00%) | 7 (5,07%) | 10 (7,25%) | 33 (23,91%) | 88 (63,77%) |
| Ter ciência das suas atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 5 (3,62%) | 12 (8,70%) | 121 (87,68%) |
| Saber trabalhar em equipe | 0 (0,00%) | 4 (2,90%) | 11 (7,97%) | 24 (17,39%) | 99 (71,74%) |
| Conhecer o perfil dos alunos, bem como suas dificuldades | 0 (0,00%) | 1 (0,72%) | 8 (5,80%) | 27 (19,57%) | 102 (73,91%) |

Fonte: Autoria própria.

De acordo com os docentes-tutores virtuais que responderam ao nosso questionário, saber utilizar as ferramentas do ambiente virtual e ter ciência das atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD referem-se aos conhecimentos utilizados com maior frequência na modalidade. Dominar as tecnologias usadas no curso e os conteúdos da disciplina, bem como conhecer o perfil dos alunos também figuraram entre os saberes e conhecimentos mais utilizados na opinião dos entrevistados. Destaca-se, ainda, que os docentes-tutores virtuais utilizam mais frequentemente a sabedoria para

trabalhar em equipe se comparados aos docentes-autores/conteudistas e aos docente-formadores/aplicadores. Supostamente, esses profissionais necessitam mais de saberes e conhecimentos relacionados ao trabalho colaborativo, e acreditamos que tal resultado seja decorrente das relações de poder no bojo da polidocência. Visto que esses trabalhadores se encontram, muitas vezes, num posicionamento hierarquicamente inferior, suas atividades acabam por depender ainda mais do trabalho de outros indivíduos, ou seja, parecem estar subsumidas às decisões e ao posicionamento de outros profissionais – discutiremos isso mais a fundo em tópico posterior neste capítulo.

O que nos chamou atenção nos resultados foi a menor quantidade, comparando-se aos demais conhecimentos, de docentes-tutores virtuais que afirmaram usar com muita frequência os saberes voltados à prática pedagógica. No Capítulo 4 tecemos uma apreciação na qual consideramos esses sujeitos como, de fato, docentes. Nossas proposições estiveram embasadas nas suas atribuições, considerando-se que eles atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a análise sobre a base de conhecimento para o ensino desvela que, na perspectiva daqueles que possuem experiência *apenas* como docentes-tutores virtuais, os saberes pedagógicos e relacionados à docência não são dos mais importantes à EaD em comparação com os outros listados nos questionários virtuais. Com efeito, houve um número considerável de participantes que afirmaram utilizar frequentemente tais saberes e conhecimentos – mais da metade dos entrevistados. Mas acreditávamos que haveria uma maior incidência de notas 5 na escala, isto é, presumíamos que esses conhecimentos estariam entre os mais utilizados no trabalho do docente-tutor virtual. São necessários, portanto, outros estudos para identificar elementos subjacentes a esses resultados.

As respostas dos docentes-tutores presenciais também foram discriminadas com vistas a identificar os saberes e conhecimentos utilizados com maior frequência por esses trabalhadores. Nessa ótica, cindimos os dados dos 67 profissionais que afirmaram possuir experiência *apenas* como docentes-tutores presenciais. Os resultados dessa análise se encontram na Tabela 6.6.

Tabela 6.6. Utilização de saberes e conhecimentos dos docentes-tutores presenciais que atuam na EaD (1=não usa; 5=usa com muita frequência)

| Saberes e conhecimentos utilizados na EaD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| Dominar os conteúdos da disciplina em que atua | 4 (5,97%) | 1 (1,49%) | 14 (20,90%) | 12 (17,91%) | 36 (53,73%) |
| Possuir conhecimentos pedagógicos e relativos à docência | 0 (0,00%) | 3 (4,48%) | 7 (10,45%) | 15 (22,39%) | 42 (62,68%) |
| Dominar diferentes tecnologias digitais | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 4 (5,97%) | 9 (13,43%) | 54 (80,60%) |
| Conhecer as tecnologias utilizadas no curso em que atua | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 3 (4,48%) | 10 (14,92%) | 54 (80,60%) |
| Saber utilizar as ferramentas do AVA | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 3 (4,48%) | 5 (7,46%) | 59 (88,06%) |
| Conhecer a proposta pedagógica do curso | 0 (0,00%) | 3 (4,48%) | 4 (5,97%) | 13 (19,40%) | 47 (70,15%) |
| Ter ciência das suas atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 1 (1,49%) | 6 (8,96%) | 60 (89,55%) |
| Saber trabalhar em equipe | 0 (0,00%) | 0 (0,00%) | 2 (2,99%) | 8 (11,94%) | 57 (85,07%) |
| Conhecer o perfil dos alunos, bem como suas dificuldades | 1 (1,49%) | 0 (0,00%) | 3 (4,48%) | 4 (5,97%) | 59 (88,06%) |

Fonte: Autoria própria.

As porcentagens das respostas evidenciam que, na opinião dos docentes-tutores presenciais, ter ciência das atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD, saber utilizar as ferramentas do AVA, dominar diferentes tecnologias, conhecer as tecnologias utilizadas no curso e o perfil dos alunos se constituem como os saberes e conhecimentos mais utilizados na modalidade. Aliás, destacamos que, dentre os trabalhadores abordados em nossa pesquisa, os docentes-tutores presenciais são os que utilizam os saberes necessários ao trabalho em equipe com maior frequência na EaD. Não por acaso, esses profissionais estão num plano inferior na hierarquia da polidocência. Diante disso, nossa proposição baseia-se na ideia de que a sabedoria do trabalho em equipe tem que ver com a necessidade de saber lidar com as relações de poder. Uma vez que os docentes-tutores presenciais estão subordinados às atividades de vários outros trabalhadores, num plano inferior dentro do contexto hierárquico, cria-se uma maior necessidade em lidar com os conflitos de interesse. Supomos que isso demanda, na perspectiva dos docentes-tutores presenciais, um maior domínio de saberes e conhecimentos sobre o trabalho em equipe – abordaremos esse aspecto noutra tópico deste capítulo.

Os dados também nos permite identificar que o conhecimento de conteúdo, quando comparado aos demais, é usado com menor frequência pelos docentes-tutores presenciais. Ainda que tenhamos identificado muitas propostas nas quais esses trabalhadores se encarreguem, inclusive, do esclarecimento de dúvidas no material didático, exigindo um conhecimento mais voltado ao conteúdo, parece-nos que noutras tantas suas atividades são balizadas pelo esclarecimento de dúvidas mais generalistas. Por isso, em muitas experiências esses profissionais “atendem a dificuldades técnicas do ambiente virtual, auxiliando os docentes-formadores em atividades presenciais diversas (avaliativas ou não) etc.” (MILL, 2014, p. 38). Nesse sentido, os resultados desvelam que os saberes e conhecimentos no que respeita ao uso do ambiente virtual, ao domínio de tecnologias digitais diversas, ao conhecimento da proposta pedagógica do curso, dentre outros, são utilizados com maior frequência pelos docentes-tutores presenciais.

Também identificamos que esses trabalhadores não usam dos saberes e conhecimentos pedagógicos com tanta frequência se comparado aos outros listados nos questionários virtuais. Apesar de nossas apreciações terem nos permitido corroborar que esses profissionais exercem, em muitas propostas, funções tipicamente docentes, na opinião dos entrevistados os saberes e conhecimentos pedagógicos não são dos mais usados na EaD. Obviamente, não desconsideramos que 42 docentes-tutores presenciais, ou 62,68% da amostragem total, consideram que a atuação nessa modalidade demanda, frequentemente, sabedoria pedagógica e relativa à docência. Entretanto, conjecturávamos que estas estariam entre as mais importantes na relação disponibilizada aos respondentes nos questionários virtuais.

Com nossas análises, depreendemos, portanto, que a base de conhecimento para a docência na EaD é complexa, sendo influenciada pelo perfil docente e pelos matizes que perpassam cada proposta nessa modalidade. Conquanto tenhamos identificado algumas variações mediante a discriminação das respostas de cada um dos perfis abordados, o trabalho na EaD demanda conhecimentos das quatro categorias de Shulman (1987), isto é, conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e, por conseguinte, conhecimento pedagógico do conteúdo. Além disso, nossa investigação desvela que, para a maior parte dos docentes, o conhecimento tecnológico também é utilizado com muita frequência na EaD, mormente no que toca ao uso do ambiente virtual e das tecnologias empregadas no curso. Dessa forma, o trabalho na polidocência demanda conhecimento tecnológico

pedagógico do conteúdo que, de acordo com Mishra e Koehler, é a “base do bom ensino com o uso de tecnologias” (MISHRA, KOEHLER, 2006, p. 1029).

Para além da compreensão da base de conhecimento para o ensino, interessa-nos compreender as relações de poder no cerne do trabalho polidocente. Acreditamos que as hierarquias existentes na EaD se relacionam, de alguma forma, com os saberes e conhecimentos de cada profissional. Sob esse entendimento, propomos, no tópico subsequente, uma apreciação voltada às relações de saber e suas possíveis ligações com as relações de poder estabelecidas na polidocência.

6.5 Relações de saber e poder no contexto da polidocência

Para Mattei (2008), historicamente o ensino constitui uma hierarquia de saberes e poderes, no qual o professor é o detentor do saber. Segundo essa autora, atualmente, ainda que existam resquícios dessa relação vertical entre docentes e discentes, o professor passou a ser o mediador do ensino que, por sua vez, tornou-se mais democrático. Mas a hierarquização de saberes e poder ainda hoje separa os sujeitos, classificando-os (MATTEI, 2008). Sob o entendimento de Dias (2008), existem inúmeros elementos que podem se constituir em fonte de poder, sendo a posse de conhecimentos como dos mais importantes. Entretanto, a posse pura e simples do conhecimento não significa poder. Somente por meio da habilidade de manipulação desse conhecimento é que o indivíduo poderá transformá-lo em fonte efetiva de dominação de outrem (DIAS, 2008).

No contexto do trabalho polidocente encontram-se relações hierárquicas. Por praxe, o docente-formador/aplicador é quem coordena as atividades dos docentes-tutores (presenciais e virtuais). Noutras palavras, as atividades destes estão subordinadas às funções daquele. Mesmo que a polidocência apresente, por vezes, um trabalho mais colaborativo e uma gestão menos centralizada, as hierarquias se mostram presentes na EaD. Nossa hipótese é a de que, para além da maneira como o Sistema UAB tem se configurado – que acaba por endossar as relações hierárquicas –, os saberes e conhecimentos detidos por cada profissional têm influência nas relações de poder da EaD.

Colimando ratificar nossas proposições, correlacionamos, nos questionários virtuais, a experiência em cada um dos perfis docentes e a respectiva titulação dos

profissionais. Foi de nosso interesse observar alguma relação entre o título dos trabalhadores e as funções na EaD. O resultado dessa análise está presente na Tabela 6.7.

Tabela 6.7. Titulação dos profissionais e experiência docente na EaD⁴²

| Titulação dos docentes | Possuem experiência como docente-tutor virtual e/ou presencial | Possuem experiência como docente-autor/conteudista e/ou docente-formador/aplicador |
|----------------------------------|--|--|
| Doutor (231) | 113 (48,92%) | 195 (84,42%) |
| Mestre (202) | 158 (78,22%) | 129 (63,86%) |
| Especialista e/ou Graduado (244) | 235 (96,31%) | 71 (29,10%) |

Fonte: Autoria própria.

Nossa pesquisa evidencia que a quantidade de doutores que atuam ou já atuaram como docentes-autores/conteudistas e/ou docente-formadores/aplicadores é consideravelmente maior que a de mestres, graduados ou especialistas. Ora, não desconsideramos que, no âmbito do Sistema UAB, os profissionais que atuam nessas funções são, via de regra, docentes da instituição que passam a desenvolver atividades na EaD. Logo, é compreensível que o número de doutores atuando como autores/conteudistas e/ou formador/aplicadores seja maior, o que é profícuo à modalidade na medida em que profissionais mais qualificados são responsáveis pela elaboração do conteúdo e, de certa forma, pela condução e coordenação do processo de ensino-aprendizagem. Mas os nossos dados também elucidam que parte considerável dos docentes-tutores (virtuais e presenciais) não possuem pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, acreditamos que a tutoria seja, muitas vezes, um caminho que profissionais com menor titulação encontram para adquirir saberes e conhecimentos advindos da experiência no ensino superior e na EaD. Isso ficou evidente a partir dos dados da Tabela 6.8, referentes aos 235 profissionais que atuam ou já atuaram como docentes-tutores (presenciais e/ou virtuais) e que são somente graduados ou especialistas.

⁴² As somas das porcentagens não resultam em 100%, porque vários profissionais possuem experiência em mais de um perfil docente. Além disso, o número entre parênteses, à frente da titulação, na coluna da esquerda, diz respeito ao total de respondentes que possuem doutorado, mestrado, especialização (*lato sensu*) ou apenas graduação, respectivamente.

Tabela 6.8. Principais motivações para atuar na EaD⁴³

| Principais motivos para atuar na EaD | |
|--|---------------------------|
| Remuneração | 87 (37,02%) ⁴⁴ |
| Experiência em atuar na EaD | 173 (73,62%) |
| Experiência em atuar no nível superior | 108 (45,96%) |
| Experiência em atuar como docente | 58 (24,68%) |
| Ausência de oportunidades de trabalho | 10 (4,26%) |
| Enriquecimento do currículo de forma geral | 139 (58,15%) |
| Oportunidade de atuar em uma IPES | 117 (49,79%) |

Fonte: Autoria própria.

As informações acima permitem-nos observar que 87 respondentes, isto é, 73,62% dos profissionais que atuam ou já atuaram como docentes-tutores (virtuais e/ou presenciais) e que são graduados ou especialistas, optaram pelo trabalho na EaD em razão da experiência. Quer dizer que, para esses trabalhadores, os saberes e conhecimentos provenientes da prática profissional constituem-se como o principal motivo para atuar na tutoria. Também se destacaram outras motivações voltadas à experiência, quer como docente no nível superior, quer como profissional de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES). Ademais, 139 respondentes, ou 58,15% do total, afirmaram que a tutoria e as atividades na EaD são, na verdade, uma maneira de enriquecimento do currículo.

Destarte, os docentes-tutores (virtuais e presenciais) encontram na EaD uma via para atuar no ensino superior, adquirir experiência na modalidade, enriquecer o currículo etc., ainda que não possuam título de mestre e/ou doutor. Em nossa investigação, observamos que os editais para seleção de tutores, geralmente, não exigem que o candidato possua pós-graduação *stricto sensu* – embora a titulação seja considerada no

⁴³ A soma das respostas não equivale aos 235 respondentes, pois a questão permitia que fosse assinalada mais de uma opção.

⁴⁴ No Capítulo 4 identificamos que o salário ou valor da bolsa é a maior causa de insatisfação dos docentes para com o trabalho na EaD. Todavia, 30% dos docentes-tutores (presenciais e/ou virtuais) que não possuem pós-graduação *stricto sensu* optaram pelo trabalho nessa modalidade devido à remuneração. Talvez, profissionais com menor titulação sejam mais propensos a se contentar com salários mais baixos e condições de trabalho mais precárias. Nossos dados não nos permitem estabelecer análises acertadas quanto a isso, mas, certamente, novos estudos sob essa perspectiva são necessários e pertinentes às pesquisas sobre a EaD.

processo seletivo. Na condição de “aprendizes” e, muitas vezes, sem título de mestre e/ou doutor, supomos que os docentes-tutores, além de estarem sujeitos às precariedades de sua função, parecem se adaptar mais facilmente às relações hierárquicas que se constituem no cerne da polidocência, isto é, do trabalho docente realizado no âmbito do Sistema UAB.

Numa das entrevistas realizadas com um docente-tutor presencial, identificamos que esse trabalhador compreende suas atividades num plano inferior ao dos docentes-formadores/aplicadores. Para ele, o fato de não possuir uma pós-graduação *stricto sensu* o coloca apenas numa posição ligeiramente superior à dos alunos, que logo tornar-se-ão graduados, tal como ele. Além disso, identificamos nas entrevistas com outros docentes-tutores, que os saberes e conhecimentos oriundos da formação continuada, sobretudo da pós-graduação *stricto sensu*, consolidam os docentes-formadores/aplicadores em sua posição hierarquicamente superior. Parece-nos que, para alguns trabalhadores, é compreensível que suas atividades sejam coordenadas por um mestre ou um doutor, visto que os saberes e conhecimentos formais, corroborados por certificação, possuem maior validade no contexto da polidocência. Significa, pois, que a sabedoria proveniente da prática profissional, por exemplo, situa-se num plano inferior nas relações de poder.

Segundo Deleuze (1992 *apud* PRATA, 2005), o modelo de sociedade disciplinar pode ser questionado na contemporaneidade, pois os meios de confinamento, como a prisão, o hospital, a fábrica, a família e *a escola*, encontram-se numa crise generalizada. Nas sociedades ditas disciplinares, o indivíduo passava constantemente de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica etc.) (PRATA, 2005). Hoje, o poder seria cada vez mais ilocalizável, porque está disseminado entre os nós das redes⁴⁵ (COSTA, 2004). Ele se move com a velocidade do sinal eletrônico e tornou-se verdadeiramente extraterritorial, não mais limitado pela resistência do espaço (PRATA, 2005). Nessa ambiência, a crise das sociedades disciplinares significa, noutras palavras, que os cercados que costumavam definir o espaço limitado das

⁴⁵ De acordo com Costa (2004), nas sociedades disciplinares, preocupava-se com o movimento físico dos indivíduos, seu deslocamento espacial. Em contrapartida, nas sociedades de controle a preocupação se direciona à vigilância das mensagens, ao trânsito de comunicações. Em nossa pesquisa, identificamos, sobretudo nas entrevistas, que há uma preocupação, no Sistema UAB, de que as interações entre docentes-tutores e discentes aconteçam no ambiente virtual, para que a troca de mensagens fique sempre registrada. Talvez seja esse um indício da preocupação atinente às sociedades de controle, que valorizam mais o domínio sobre o fluxo das informações, em vez do interesse pela movimentação espacial.

instituições foram derrubados, de modo que a lógica que funcionava dentro das paredes institucionais agora se espalha por todo terreno social, à medida que interior e exterior estão se tornando impossíveis de distinguir (DELEUZE, 1992 *apud* PRATA, 2005).

Tais considerações concernem às especificidades que perpassam as propostas de EaD na contemporaneidade⁴⁶. Posto que o espaço físico das instituições não mais delimita as atividades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, recorre-se a novos mecanismos de controle e a novas formas de se estabelecer relações de poder no bojo das organizações. O Sistema UAB, na forma como foi constituído, parece fomentar relações hierárquicas que transcendem aquelas estabelecidas no seio institucional. Tendo em vista que os profissionais atuam para além dos limites da universidade – de sua residência, dos Polos de Apoio Presencial ou, em tempos de ubiquidade, de quaisquer lugares com acesso à Internet – engendram-se novas formas de dominação. Acreditamos que a tutoria no Sistema UAB, assentando-se nas relações de saber que acabam sendo indissociáveis às de poder, assegura que as atividades dos docentes-tutores sejam coordenadas por outros profissionais formalmente mais qualificados no contexto da polidocência. Para tanto, a seleção de trabalhadores que anseiam por experiência profissional e que possuem menor titulação, para além das perversidades da divisão e fragmentação – esse aspecto foi melhor trabalhado no Capítulo 4 –, constitui-se como meio para consolidar as relações hierárquicas presentes na EaD e consideradas importantes ao trabalho coletivo – inclusive para os próprios docentes, como verificado no Capítulo 5.

À guisa de exemplo, constatamos, em uma entrevista realizada com uma docente-tutora presencial, que o controle de suas atividades se estabelecia mediante a sua qualificação profissional. Nos cursos em que atuou, a universidade adotava a postura de não permitir a interferência da tutoria presencial quanto às dúvidas do conteúdo. Dada a dificuldade em monitorar todas as atividades dos docentes-tutores presenciais que atuam

⁴⁶ Nas sociedades de controle, em que o poder se mostra disseminado e difuso, a dominação se baseia no delineamento do perfil dos indivíduos. Preocupa-se com o fluxo de informações, com os padrões de comportamento. O poder não mais acontece de forma vertical, mas horizontal e impessoal (COSTA, 2004). Contudo, parece-nos que, na EaD desenvolvida no âmbito do Sistema UAB, ainda existem relações hierárquicas e de poder calcadas nas sociedades disciplinares, nas quais há uma figura que preenche o lugar do poder (COSTA, 2004), personificada pela figura de um docente-formador/aplicador. Mas acreditamos que o Sistema UAB também recorre a outras formas de controle concernentes ao desenvolvimento das tecnologias, numa dominação que não mais se limita ao espaço físico e que não prima pelo controle espacial dos sujeitos. A lógica que funcionava dentro das instituições se torna, portanto, extraterritorial. Certamente, são proposições iniciais, que precisam ser aprofundadas à luz das mudanças nas relações de poder provenientes da contemporaneidade.

distantes da universidade, os conhecimentos e saberes oriundos da formação continuada eram responsáveis por delimitar as funções desses trabalhadores. Dito noutras palavras, se os problemas eram atinentes ao conteúdo e aos materiais didáticos, o docente-tutor presencial deveria imediatamente direcioná-los aos docentes-formadores/aplicadores que, como mestres e/ou doutores, possuíam, em tese, competência para resolvê-los.

Outro aspecto observado em nossa pesquisa diz respeito aos docentes-tutores que acabam utilizando mais os saberes e conhecimentos relacionados ao trabalho em equipe do que os demais trabalhadores. Nesse sentido, supomos que estes saberes e conhecimentos não representam, necessariamente, a existência de um trabalho mais colaborativo⁴⁷. Ao contrário, é provável que a valorização do trabalho em equipe esteja relacionada à posição hierárquica. Se os docentes-tutores, sobretudo os presenciais, situam-se num plano inferior dentro da hierarquia presente na EaD, acabam, por consequência, tendo que lidar constantemente com as imposições e com a subordinação de suas atividades a de outros profissionais. Quer dizer que eles valorizam mais os saberes e conhecimentos sobre o trabalho em equipe, porque suas funções devem estar em consonância com as exigências e às funções de outros docentes. Mesmo que as atividades dos docentes-formadores/aplicadores dependam de uma equipe multidisciplinar e também dos docentes-tutores, eles atuam, comumente, como coordenadores de disciplina. Dessa forma, não valorizam tanto os saberes e conhecimentos relativos ao trabalho em equipe quanto os docentes-tutores, pois suas funções, no contexto da polidocência, não dependem habitualmente da aprovação de outros profissionais docentes. Isto é, conjecturamos que eles acabam lidando de maneira menos acentuada com conflitos de interesse e estão menos subordinados às atividades de outros trabalhadores⁴⁸.

⁴⁷ Os docentes-formadores/aplicadores são, via de regra, responsáveis por coordenar a equipe de docentes-tutores. Seria lógico, portanto, que eles valorizassem os saberes e conhecimentos sobre o trabalho em equipe tanto quanto os outros profissionais, afinal, eles são responsáveis por coordenar uma equipe de docentes na polidocência. Mas, ao contrário, nossa pesquisa desvela que os docentes-formadores/aplicadores são os que menos utilizam a sabedoria do trabalho em grupo se comparados aos outros trabalhadores. Exatamente por isso, conjecturamos que os resultados de nosso estudo têm que ver com a percepção dos entrevistados quanto às relações de poder, ou seja, às relações hierárquicas na EaD.

⁴⁸ Trata-se de proposições iniciais, estabelecidas a partir da revisão bibliográfica e de alguns dos resultados de nossa investigação. Certamente, são necessários outros estudos para aprofundar nossas conjecturas. Portanto, contentamo-nos em trazer apenas problemáticas que poderão subsidiar ou nortear outras pesquisas na área.

Evidentemente, não desconsideramos que o trabalho em equipe é característico da EaD desenvolvida no âmbito do Sistema UAB. Mill (2012, p. 36) afirma que “na educação virtual, tanto para alunos quanto para docentes, o trabalho em equipe é fundamental para que os objetivos educacionais sejam atingidos”. Nossa pesquisa evidencia que um número expressivo de profissionais de todos os perfis docentes utiliza com muita frequência a sabedoria do trabalho em equipe. Contudo, essa utilização é ainda maior para os docentes-tutores virtuais e, principalmente, para os docentes-tutores presenciais. Portanto, acreditamos que, não por acaso, os profissionais que mais se utilizam desses saberes e conhecimentos são também aqueles que possuem menor poder no contexto do trabalho polidocente. Decerto, outros estudos são necessários para aprofundar essas análises. Estudos estes que transcendem as páginas deste trabalho, mas que permeiam nossas pretensões e farão parte de empreendimentos futuros.

6.6 Considerações sobre os Saberes e Conhecimentos Docentes na Educação a Distância: uma síntese

Ao longo deste capítulo, discutimos sobre os saberes e conhecimentos no contexto da polidocência. Se, na EaD, as funções são divididas e fragmentadas, verificamos que a cada trabalhador cabe um conjunto de saberes e conhecimentos necessários à realização de seu trabalho. Por isso, buscamos, neste capítulo, compreender os saberes e conhecimentos à luz do conceito sobre a base de conhecimento para o ensino e sobre o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo.

Dessa maneira, preocupamo-nos em analisar os dados dos questionários virtuais sob as contribuições trazidas por Shulman (1987). Concomitantemente, abordamos as pesquisas de Mishra e Koehler (2006), uma vez que a docência na EaD se mostra intrincada e demanda saberes e conhecimentos para além daqueles necessários à educação presencial. Noutras palavras, nessa modalidade são necessários saberes e conhecimentos concernentes às tecnologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, constituiu-se, *a priori*, um arcabouço teórico antes das apreciações dos dados coletados.

Posteriormente, empreendemos uma análise diretamente relacionada às principais fontes de saberes e conhecimentos dos profissionais da polidocência. Entendemos que, para compreendermos como se constitui a base de conhecimento dos profissionais, torna-

se necessário identificar donde se originam os principais saberes e conhecimentos utilizados na modalidade. Embasando-nos nas respostas dos questionários virtuais, identificamos que tais saberes e conhecimentos tangenciam as quatro principais fontes abordadas em nosso referencial teórico, a saber: formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam a prática docente; e sabedoria oriunda da própria prática. Todavia, a sabedoria da prática, enquanto docente e discente, em conjunto com as relações entre pares estabelecidas no seio do trabalho polidocente, constituem-se, de acordo com os participantes de nossa pesquisa, como fontes privilegiadas de saberes e conhecimentos utilizados na EaD.

Estabelecidos os alicerces referentes à base de conhecimento, partimos para uma apreciação sobre a forma como esta se constitui, segundo as respostas dos questionários virtuais. Os resultados desvelam que os saberes e conhecimentos necessários à docência na EaD são complexos e multifacetados. Ademais, existem indícios de que cada profissional docente possui uma base de conhecimento para o ensino específica. Inclusive, observamos que a sabedoria da prática pedagógica e relacionada à docência não figura entre as utilizadas com maior frequência – se comparada com as demais – pelos docentes-tutores (presenciais e virtuais) que participaram de nossa investigação. Também constatamos que estes trabalhadores utilizam mais frequentemente os saberes relativos ao trabalho em equipe. Por isso, conjecturamos que a base de conhecimento e as relações de saber se relacionam com as de poder no trabalho polidocente.

Por fim, realizamos um estudo sobre as relações de poder, considerando nossa proposição de que a hierarquia na EaD interfere na base de conhecimento para o ensino e, por conseguinte, nas relações de saber. Contudo, são necessárias outras pesquisas para corroborar ou falsear nossas hipóteses iniciais. Consideramos que os dados dos questionários virtuais, embora nos propiciem análises importantes sobre as relações de saber e poder, não identificam elementos tácitos que certamente têm influência no contexto hierárquico da polidocência. Isto é, são necessários aprofundamos com vistas a identificar os meandros presentes nas relações de saber que acontecem no trabalho docente da EaD.

Portanto, nossa pesquisa possibilita entrever algumas das complexidades que perpassam a polidocência. Mas são necessários outros estudos, em especial no que respeita às relações de saber e poder na EaD. Estudos estes que, certamente, podem contribuir no entendimento do trabalho docente exercido nessa modalidade. Da mesma forma, pesquisas sobre tal temática permitirão apreciações mais acertadas no que se refere às relações hierárquicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERCEPÇÕES SOBRE A PESQUISA E PROJEÇÕES PARA OUTROS ESTUDOS

Ficou evidente, por meio desta pesquisa, que a docência na Educação a Distância é demasiadamente complexa. Compreende características do trabalho contemporâneo, como a divisão e fragmentação das atividades, além do processo de precarização, colocando os profissionais docentes à mercê de um viés perverso que, por vezes, prioriza o lucro em detrimento da qualidade. Mesmo que tenhamos focado a EaD desenvolvida no âmbito do Sistema UAB – ou seja, no setor público –, percebe-se que há uma preocupação com a redução de gastos e a maximização dos resultados. Trata-se de um dos imperativos da racionalização do trabalho, que favorece alguns poucos e prejudica outros tantos. Estes que, envoltos num intenso processo de precarização, constituem-se, paradoxalmente, a força motriz do trabalho propriamente dito.

Na tentativa de desemaranhar esse cipóal em que se encontra o trabalho docente na EaD, empreendemos, no segundo capítulo, uma análise bibliométrica colimando desvelar como tem se configurado a produção científica da área. Verificamos que, conquanto tenha aumentado nos últimos anos, provavelmente impulsionada, dentre outros aspectos, pelo surgimento do Sistema UAB, a quantidade de pesquisas que versam sobre a temática não parece acompanhar o vertiginoso crescimento da modalidade. Além disso, percebe-se um constante enfoque em investigações no que toca à formação docente e o fazer pedagógico na EaD. Entretanto, não menos importante é a análise da docência como categoria de trabalho. É, pois, urgente que se considere a expansão da modalidade no País e as lacunas que ainda obnubilam as multifacetadas experiências de EaD que têm se constituído nas últimas décadas.

Nessa ambiência, no terceiro capítulo desta dissertação, verificamos que a sociedade contemporânea tem passado por intensas transformações ocasionadas, em especial, pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A EaD, beneficiando-se dos avanços tecnológicos e das mudanças nos processos de ensinar e aprender, tem crescido vertiginosamente, sobretudo na última década. No Brasil, o Sistema Universidade Aberta do Brasil surge como um dos propulsores da expansão dessa modalidade nas Instituições Públicas de Ensino Superior. Se, por um lado, este Sistema consegue ampliar a oferta de cursos a distância, por outro, apresenta-se envolvido em problemáticas dentre as

quais salientamos os percalços no processo de institucionalização. Processo este que nos parece imprescindível não apenas para assegurar a continuidade da EaD, como também para oferecer melhores condições de trabalho aos docentes.

Ainda no terceiro capítulo, identificamos que a docência, na forma como foi estruturada no Sistema UAB, compreende variados profissionais que, juntos, compõem o processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, encontram-se: docentes-autores/conteudistas, docentes-formadores/aplicadores e docentes-tutores virtuais e presenciais. Cada um desses trabalhadores possui características dissímeis no bojo do trabalho polidocente. Entendendo a composição e a organização deste coletivo de profissionais, percebe-se que a EaD desenvolvida nas instituições públicas não foge à regra da divisão e fragmentação do trabalho. Trata-se de um processo que tem perpassado a Educação em seus distintos âmbitos.

No quarto capítulo, portanto, empreendemos uma análise diretamente relacionada à divisão e fragmentação da docência na EaD. Constatamos quais são as atividades que, via de regra, compõem o trabalho dos docentes que atuam nessa modalidade. Aliás, depreendemos que há uma dificuldade em generalizar a função de cada um dos profissionais, haja vista os matizes que perpassam as propostas de EaD desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB. Ora, mediante a nossa pesquisa foi possível averiguar aquelas atividades que, comumente, são realizadas pelos indivíduos que constituem a polidocência. Mas não desconsideramos que aspectos subjacentes decerto influenciam quando da divisão e fragmentação das funções, como a proposta de formação do curso/disciplina, a postura da instituição para com a EaD, a subjetividade dos profissionais docentes etc.

Por meio de nosso estudo, concluímos, também no quarto capítulo, que as atividades de tutoria, na forma como se realizam no âmbito do Sistema UAB, são atividades relativas à docência. A não aceitação desses profissionais como trabalhadores docentes nos parece um desinteresse em profissionalizar suas atividades, posto que sua insofismável importância no processo de ensino-aprendizagem não nos permite enquadrá-los noutra categoria que não a docência. No entanto, em tempos de perda dos direitos duramente conquistados por professores e trabalhadores da Educação, torna-se complexo falar sobre melhores condições às atividades de tutoria quando os professores, no geral,

têm-se preocupado, mais do que alcançar novas conquistas, em preservar seus direitos já adquiridos.

Por sua vez, o quinto capítulo nos proporcionou uma análise a respeito da precarização da docência exercida na EaD. Imbuída de características amplamente difundidas pela racionalização do trabalho, a atuação nessa modalidade se mostra, por vezes, perversa aos docentes. Na sociedade contemporânea, devido aos avanços tecnológicos e à utilização de tecnologias digitais na EaD, engendram-se novas formas de exploração dos profissionais. Dentre estas, salienta-se a flexibilização do trabalho, como via para destituir parte dos direitos e das seguranças legais dos trabalhadores. Cita-se, ainda, o teletrabalho que, potencializado pelas tecnologias móveis e pelos espaços ubíquos, contribui diretamente na diluição da nítida linha que outrora separava os tempos de produção e reprodução dos profissionais.

Além disso, as análises do quinto capítulo também evidenciam que existem relações de hierarquia bastante nítidas no trabalho polidocente. Ao mesmo tempo, os trabalhadores gozam, em determinadas experiências, de uma gestão descentralizada, que contribui para um trabalho mais colaborativo e interdependente. Constituindo-se um paradoxo, a docência na EaD possui aspectos do fordismo ao passo que apresenta elementos também do pós-fordismo. Na prática isso significa que, embora existam relações hierárquicas, a polidocência não implica num trabalho estanque entre os docentes. Ao contrário, há um cuidado, em algumas experiências, para que a atuação seja cooperativa e leve em conta os diferentes saberes, conhecimentos e opiniões dos trabalhadores. Todavia, a existência de uma relação mais horizontal entre os profissionais não significa a inexistência de hierarquias. Para que o trabalho docente na EaD seja orquestrado, ele não deve prescindir de relações hierárquicas que, dentre outros aspectos, garantem que as diferentes atividades sejam devidamente coordenadas.

Sob o entendimento de um trabalho dividido, fragmentado e, por vezes, cooperativo é que nos debruçamos, no sexto capítulo, sobre a investigação dos saberes e conhecimentos docentes. Assim, constatamos que os trabalhadores valorizam sobremaneira a sabedoria proveniente da prática. Desvelamos, ainda, que os profissionais se beneficiam da existência de um trabalho colaborativo, uma vez que valorizam os conhecimentos e saberes oriundos da relação entre pares. Aliás, utilizam-se constantemente do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo, haja vista as

tecnologias que perpassam o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Porém, identificamos que os docentes usam mais frequentemente a sabedoria sobre o ambiente virtual e sobre as tecnologias especificamente presentes no curso em que atuam.

O sexto capítulo ainda nos mostra que, dentre os profissionais investigados, os docentes-tutores presenciais são os que mais se utilizam da sabedoria referente ao trabalho em equipe, seguidos dos docentes-tutores virtuais. A partir de nossos dados, acreditamos que isso tem que ver com as relações de poder que se estabelecem na EaD. A forma como o Sistema UAB se constituiu parece contribuir para a manutenção das relações de poder que até outros tempos limitavam-se aos espaços físicos das instituições – não apenas as de ensino. Se a EaD se apresenta em um não-lugar, presumimos que as hierarquias têm recorrido a outras formas de dominação que transcendem os espaços físicos. Portanto, os saberes e conhecimentos detidos por cada profissional, aliados à forma como a tutoria se apresenta e seleciona seus docentes no âmbito do Sistema UAB, parece-nos assegurar que as relações de hierarquia sejam mantidas, independentemente da disparidade geográfica, ou mesmo da dificuldade em monitorar trabalhadores que sequer possuem vínculo empregatício para com a instituição.

Nesse ínterim, envolvido em duras críticas, o trabalho docente na EaD foi analisado sob diferentes perspectivas nesta investigação. Como resultado, chegamos a possíveis respostas à pergunta que norteou o estudo. Ou seja, acreditamos que as implicações da forma como se organiza o trabalho (poli)docente nos cursos a distância são diversas. Dentre elas, encontra-se a padronização da configuração da docência decorrente do modelo de EaD proposto pelo Sistema UAB. Por consequência, a divisão e a fragmentação das atividades – resultantes dessa forma de organização do trabalho – promovem, por vezes, situações perversas aos trabalhadores. A desvalorização profissional é uma dessas implicações negativas. A fragilização dos vínculos entre docentes e universidades bem como o teletrabalho incorrendo, muitas vezes, num sobretrabalho, também foram elementos identificados em nossas apreciações. Ademais, a organização do trabalho (poli)docente na EaD parece ter repercussões nos saberes e conhecimentos e nas relações de saber e poder no contexto da polidocência.

Com essas possíveis respostas à questão de pesquisa consideramos, portanto, que a análise das condições cujos docentes que atuam na EaD se encontram é ponto nevrálgico nas investigações sobre a temática. Acreditamos que o embate em face da atual

precarização da docência é imprescindível na busca por melhores condições de trabalho. Mais do que isso, é indispensável para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, não apenas na perspectiva docente mas também na discente. É por isso que nossas críticas, por vezes duras, almejam descortinar as problemáticas que permeiam a docência na EaD. Mas esse enfoque nos óbices não nos permite desconsiderar os elementos profícuos que também se mostraram presentes. Seja nos questionários virtuais ou nas entrevistas, identificamos que muitos dos profissionais percebem aspectos demasiadamente positivos nas experiências de EaD.

Dessa maneira, acreditamos que muito além de críticas destrutivas – que pouco ou nada contribuem no aparentemente irrefreável crescimento da modalidade –, torna-se mais produtora a consciência dos principais desafios a fim de enfrentá-los e, conseqüentemente, sobrepujá-los. O desconhecimento dos elementos perversos pode implicar em uma sujeição dos profissionais à intensa precarização do trabalho. Em contrapartida, a conscientização de suas precárias condições e das problemáticas que se mostram presentes pode auxiliar na luta por melhorias. O próprio uso consciente das tecnologias digitais e suas possibilidades viabiliza um maior aproveitamento de seus benefícios, mitigando seus malefícios. Não por acaso, identificamos, em nossa pesquisa, que muitos profissionais afirmam se beneficiar da flexibilidade e do teletrabalho, desde que estejam conscientes dos riscos e saibam balizar suas atividades laborais em consonância com as exigências da vida privada.

Boa parte dos dados coletados durante nossa investigação mostra, ainda, que um vultoso número de trabalhadores acredita na qualidade dos cursos oferecidos pela EaD. Muitos profissionais também defendem aspectos positivos com relação ao trabalho nessa modalidade. Obviamente, há o cuidado em considerar a alienação que, muitas vezes, impossibilita os docentes de se enxergarem em situações precárias. Porém, se a nossa pesquisa e boa parte do referencial teórico da área nos mostram resultados tão significativos quanto às qualidades da EaD, não podemos desconsiderá-los, ou mesmo forçá-los a uma apreciação meramente destrutiva. O vertiginoso crescimento de cursos a distância já é uma realidade no Brasil, e em face dessa célere expansão, é fundamental que sejam realizadas análises conscientes e que considerem as dicotomias presentes na modalidade. Por um lado, encontram-se elementos que escancaram as problemáticas do trabalho contemporâneo e da mercantilização da Educação, mas, por outro, a EaD se

mostra alinhada a tendências como a utilização das tecnologias digitais que pode contribuir nas necessárias transformações de paradigmas arraigados em âmbito educacional.

Além do mais, o crescimento de experiências de baixa qualidade na EaD torna urgente a manutenção de boas práticas. O Sistema UAB, mesmo que envolto em variadas problemáticas, tem propiciado experiências positivas na modalidade. Muitas universidades, situando-se na contramão – dentro das limitações possíveis – das principais dificuldades, têm buscado oferecer bons cursos a distância. Acreditamos, pois, que a institucionalização da EaD poderá contribuir na autonomia, sobretudo de ordem orçamentária, para que as instituições ofereçam propostas com seriedade. Por conseguinte, melhores condições de trabalho poderão ser oferecidas aos docentes que atuam na EaD. A manutenção de boas práticas é, portanto, ponto fulcral no oferecimento de cursos a distância com qualidade, ante o acentuado crescimento de propostas que visam tão somente o lucro.

Assim, parece-nos incoerente a crítica destrutiva empreendida por alguns pesquisadores. Em eventos científicos da área, percebe-se que uma parte relativamente significativa da produção sobre a área vocifera julgamentos contraproducentes à EaD, dos quais inclui-se aqueles sobre a inexistência de práticas de qualidade, a ineficácia dos cursos oferecidos a distância e, inclusive, a inexistência de profissionais que possam se beneficiar do trabalho docente nessa modalidade. Ora, nossa pesquisa e boa parte da literatura são enfáticas ao considerarem os elementos profícuos da EaD. Será mesmo que esse significativo número de trabalhadores e pesquisadores que defendem elementos tão positivos são, sem quaisquer distinções, alienados? Devemos desconsiderar os estudos sobre a EaD que demonstram elementos profícuos, dos quais destacam-se aqueles enfocados nas características que perpassam o processo de ensino-aprendizagem e que representam uma necessária e urgente transformação em âmbito educacional? Se os dados de nossa pesquisa demonstram que muitos docentes conseguem se beneficiar do teletrabalho ou mesmo da flexibilização, isso significa que estes mesmos dados foram coletados de “forma errada”? Os docentes não possuem voz na pesquisa sobre a EaD? Pois se possuem, não devemos, de maneira alguma, desconsiderar suas opiniões e suas perspectivas – sem desconsiderar também a alienação que se apresenta nas novas relações de trabalho e no modo de produção capitalista.

Evidentemente, reconhecemos as limitações desta investigação. Trata-se de uma pesquisa com prazos e exigências que demandam exequibilidade, tanto na coleta como na análise dos dados. Por isso, consideramos que nossas apreciações exigem tantas outras, seja com vistas ao aprofundamento, ou ao levantamento de novas questões e problemáticas que permeiam o trabalho docente na EaD. Acreditamos que nossos empreendimentos proporcionam entrever elementos importantes que perpassam a docência nessa modalidade. Mas são, na maior parte das vezes, alicerces para a realização de novos estudos. Muitas das proposições que tecemos durante este trabalho, por exemplo, necessitam de outras investigações para corroborá-las ou, obviamente, falseá-las. Dentre as intenções desta investigação, portanto, espera-se que os leitores se sintam motivados a realizar novas análises, a fim de preencher as lacunas ainda presentes nas pesquisas sobre a EaD.

Desse modo, dentre as questões levantadas nesta pesquisa para outras investigações, encontram-se: Como as instituições de ensino atuantes no âmbito do Sistema UAB têm se organizado, durante aproximadamente uma década, objetivando incorporar à EaD às suas práticas institucionais? Quais são os indicadores que mais necessitam de atenção no processo de institucionalização da modalidade? Que elementos interferem diretamente quando da divisão e fragmentação das atividades entre os docentes? Os tutores, na experiência em instituições privadas, também podem ser considerados, de fato, docentes? Se a resposta for negativa, é fundamental que a tutoria seja composta por profissionais docentes e que compreenda atividades tipicamente da docência? A institucionalização da EaD pública pode contribuir efetivamente no estabelecimento de vínculos empregatícios entre tutores e universidades? É possível que o teletrabalho seja profícuo aos docentes que atuam na EaD? A existência de relações hierárquicas é, realmente, indispensável à realização do trabalho em grupo na modalidade? Aspectos referentes à gestão participativa se apresentam efetivamente na EaD? Se a resposta for positiva, esses elementos trazem mais benefícios ou perversidades aos docentes? Como deve se constituir o processo de formação para que os docentes atuem na EaD? É fundamental que a formação inicial considere a modalidade em seu currículo? As relações de saber têm, de fato, que ver com as de poder? O perfil docente, no bojo da polidocência, relaciona-se com a sabedoria referente ao trabalho em grupo?

São estas algumas indagações que propomos, tanto para nossas futuras pesquisas, como para investigações de outros pesquisadores.

Ademais, salientamos a importância de estudos que versam especificamente sobre o processo de institucionalização da EaD. Acreditamos que as análises empreendidas nesta pesquisa possibilitam vislumbrar algumas das necessárias mudanças nas condições em que atualmente se encontram os profissionais docentes. Com efeito, atentar-se a estas condições pode resultar em avanços significativos no processo de incorporação da modalidade à rotina institucional. Igualmente importante é a autonomia de ordem orçamentária para que as universidades mantenham seus cursos a distância. Assim, eclodem indagações como: Oferecer estabilidade e melhores condições de trabalho aos tutores pode contribuir significativamente na institucionalização da EaD? Como as universidades têm organizado seu corpo docente com vistas a se beneficiar das práticas na modalidade? Existem profissionais, com vínculo empregatício, que se dedicam exclusivamente à docência na EaD? Se sim, isso é vantajoso à institucionalização da modalidade? O surgimento de cursos a distância tem implicado em um aumento significativo no corpo docente das universidades? A criação de vínculos mais estáveis entre docentes e universidades pode ser considerada um avanço estratégico no processo de institucionalização da EaD? Estas são algumas sugestões de questionamentos que podem contribuir nas pesquisas sobre a temática.

Finalmente, destaca-se a importância deste estudo ao processo de formação do pesquisador. Mais do que a pesquisa finalizada, a coleta de dados, as entrevistas com os docentes, a revisão bibliográfica etc. proporcionaram um enriquecimento, para o autor, tanto como profissional da EaD, como pesquisador da área. Durante a realização do trabalho, atingiram-se objetivos para além daqueles presentes na investigação. Pode-se afirmar que o pesquisador, no momento da escrita destas considerações finais, já não era mais o mesmo que escreveu a introdução da pesquisa. Houve um enriquecimento profissional e pessoal que não se consegue descrever nestas páginas. Nesse sentido, observou-se que os esforços não se encerram aqui. Ao contrário, as indagações e as questões que não puderam ser respondidas motivam a busca por mais conhecimento. Portanto, novas pesquisas sobre a EaD e sobre o trabalho docente nessa modalidade são necessárias e farão parte de empreendimentos futuros que transcendem as análises propostas neste estudo.

REFERÊNCIAS

AHAD, Ana Maria A. Tecnologias de informação e comunicação como estratégia pedagógica para a educação. In: NEVES, Inajara de S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, Carmem L. F. de (Org.). **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena: Eduemg, 2016, p. 15-24.

ARAÚJO, Sarah M.; FREITAS, Maria Teresa M. O processo de institucionalização da EaD na educação superior: entraves e desafios. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, X., 2013, Belém: UNIREDE, 2013. p. 1-14.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de; NOGUEIRA, Vera Lúcia. A pesquisa em Educação a Distância: um olhar sobre as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas em EaD. In: NEVES, Inajara de S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, Carmem L. F. de (Org.). **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena: Eduemg, 2016, p. 33-46.

ARRUDA, Durcelina E. P. **Docência on-line: ser professor em cursos de Turismo a distância**. 2015. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13707/1/DocenciaOnlineProfessor.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, 115 p.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 245-265.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade de EaD de cursos de graduação a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>>. Acesso em: 09 out. 2016.

BRASIL. **Resolução Nº 8, de 30 de abril de 2010**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&gl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 02 maio 2017.

BRASIL. **Resolução Nº 15, de 4 de dezembro de 2015**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&gl_tipo=RES&num_ato=00000015&seq_ato=000&vlr_ano=2015&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 03 maio 2017.

BRASIL. Resolução Nº 18, de 16 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 03 maio 2017.

BRASIL. Resolução Nº 44, de 5 de setembro de 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000044&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 06 set. 2017.

CAFIERO, Carlo. **Compêndio de O Capital**. Tradução de Ricardo Rodrigues. São Paulo: Hunter Books, 2014. 158 p.

CALIXTO, Aldeci C. **Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica**. 2012. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13648/1/Aldeci%20Cacique.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CAMPOS, Mauro. Conceitos atuais em bibliometria. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 66, p. 18-21, 2003.

CANTANHEDE, César. **Organização do trabalho**. 9. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1973, 258 p.

CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

CATTANI, Antonio D. Gestão participativa. In: CATTANI, Antonio D. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, p. 107-114, 1997.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Educação & Sociedade**. 2017. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

COSTA, Rogério. Educação a distância: um desafio atual. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo**. São Paulo: EdUFMT, 2013, p. 355-369.

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161-167, jan.-mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n1/22238.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

DEMARCO, Diogo J. Um balanço do programa nacional em formação em administração pública (PNAP) como estratégia de fortalecimento da gestão pública: o caso da escola de administração da UFRGS. In: **Congresso CONSAD de Gestão Pública**, 6., 2013, Brasília, DF. Anais (on-line). Brasília: CONSAD, 2013. Disponível em: <

http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/bitstream/123456789/1026/1/C6_TP_UM%20BALANÇO%20DO%20PROGRAMA%20NACIONAL.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia das organizações**. São Paulo: Ática, 2008.

DUARTE, Teresa. A possibilidade de investigação a três: reflexões sobre a triangulação (metodológica). **CIES e-WorkingPaper**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009.

FERREIRA, Marcello; MILL, Daniel. Institucionalização da educação a distância no Ensino Superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-102.

FERREIRA, Marcello; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 228-242, maio-jun. 2015.

FRANÇA, Polyana I. S. de. **A precarização do trabalho na educação a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital: uma problematização sobre o trabalho do tutor**. 2013. 141 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13640/1/Polyanalmolesi.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, jul. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v35n122/a06v35n122.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 9, p. 15-26, jul.-dez. 2001.

GUEDES, Vânia L. S.; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: **Encontro Nacional de Ciências da Informação**, 6., Salvador/BA, junho de 2005. Disponível em: <http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

INFOPÉDIA. Professor. In: **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/professor>>. Acesso em: 22 out. 2017.

INFOPÉDIA. Docente. In: **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/docente>>. Acesso em: 07 set. 2017.

INFOPÉDIA. Institucionalização. In: **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2017. Disponível em: <[www.infopedia.pt/\\$institucionalizacao](http://www.infopedia.pt/$institucionalizacao)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

JUNIOR, Klaus S. A institucionalização da educação a distância no Brasil: cenários e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 113-124, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23767>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

KENSKI, Vani M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 59-68.

KUENZER, Acacia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v., p. 77-96.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

LARANGEIRA, Sonia M. G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio D. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, p. 89-94, 1997.

LEVASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas das sociedades ocidentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1275-1297, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22621.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, 251 p.

LIMESURVEY. **Limesurvey: the online survey tool - open source surveys**. 2017. Disponível em: <<https://www.limesurvey.org/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

LINS, Walquíria C. B. **Interações em atividades de docência online em ambientes de imersão 3D**. 2010. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3806/arquivo2524_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2017.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 21-33. v. 11.

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

MARTINS, Tânia B. **As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. 2014. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2335/5837.pdf?sequence=1&isAlloWed=y>>. Acesso em: 23 out. 2017.

MARX, Karl. **O capital**: Volume 1. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2015, 894 p.

MATTEDI, Marcos A.; SPIESS, Maiko R. A avaliação da produtividade científica. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 623-643, jul.-set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702017000300623&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 nov. 2017.

MATTEI, Giovana. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 31, p. 75-84, maio.-ago. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/search/authors/view?firstName=Giovana&middleName=&lastName=Mattei&affiliation=Universidade%20de%20Passo%20Fundo&count=BR>>. Acesso em: 29 set. 2017

MENDONÇA, Alzino F. de. **Docência online**: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente. 2009. 191 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1188/1/tese%20final%20-alzino.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012, 304 p.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

MILL, Daniel. Gestão estratégica da educação a distância: constituição, complexidades e desafios. In: NEVES, Inajara de S. V.; CORRADI, Wagner; CASTRO, Carmem L. F. de (Org.). **EaD**: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: Eduemg, 2016. p. 129-144.

MILL, Daniel. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologias: inovações e possibilidades tecnopedagógicas. In: MILL, Daniel; (Org.). **Escritos sobre educação**: desafios

e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013, p. 11-38.

MILL, Daniel. **Polidocência**: configurações para a docência na Educação a Distância. São Carlos: Pixel, 2017. 22 p.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Estudo sobre relações de trabalho em sistemas de Educação a Distância mediada por tecnologias da informação e comunicação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 85-113, jul.-dez. 2002.

MILL, Daniel; SILVA, Aparecida R.; BIANCHI, Priscila C. F.; ALMEIDA, Leandro F. Estudo sobre a constituição da polidocência na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 113-132.

MILL, Daniel; JORGE, Gláucia. Sociedades grafocêntricas digitais e educação: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. In: MILL, Daniel; (Org.). **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013, p. 39-71.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis R. de C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. São Paulo: EdUFMT, 2013, p. 103-124.

MILL, Daniel; SANTIAGO, Carla F.; NEVES, Inajara de S. V. Trabalho docente na Educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extraclasse**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 56-73, fev. 2008.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria S; TANCREDI, Regina M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago. - nov. 2008. Disponível

em:<<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. In: **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, jun. 2006, p. 1017-1054.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 05 set. 2015.

NEVES, Inajara de S. V. **Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância**. 2011. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-99JHWF>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

NEVES, Inajara de S. V. Diálogos sobre EaD e práticas pedagógicas. In: NEVES, Inajara de S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, Carmem L. F. de (Org.). **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena: Eduemg, 2016, p. 15-24.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

OLIVEIRA, Diene E. de M. B. de. **Educação a Distância: a reconfiguração dos elementos didáticos**. 2010. 277 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2010-Diene.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é viras as costas aos saberes? **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 09 out. 2017.

PRATA, Maria R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-116, jan.-abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

SANCHO-GIL, Juana M. A aprendizagem, o conhecimento e a relação pedagógica: implicações para o ensino tradicional e a distância. In: MILL, Daniel; REALI, Aline (Org.). **Educação a Distância qualidade e convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias**. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 161-175.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.; OLIVEIRA, Dalila A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/32-45%20-%20v15%20n29.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2017.

SANTOS, Sheila D. M. dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a16.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

SCHLEMMER, Eliane. Hibridismo, multimodalidade e nomadismo: codeterminação e coexistência para uma educação em um contexto de ubiquidade. In: MILL, Daniel; REALI, Aline (Org.). **Educação a Distância qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 61-85.

SciELO. **Scientific Electronic Library Online**. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. **Harvard Educational Review**. Cambridge, v. 57, n. 1, p.1-21, fev. 1987.

SILVA, Lorena H. da. Trabalho a domicílio. In: CATTANI, Antonio D. (org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, p. 275-278, 1997.

SILVA, Rosalina C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia M. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 159-174

STRUCHINER, Miriam; CARVALHO, Rodrigo A. de. Reflexões sobre os conceitos e fundamentos da pesquisa em educação a distância. In: REALI; Aline M. de M. R.; MILL, Daniel (Org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 127-148.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 out. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VANTI, Nadia A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio.-ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652002000200016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 out. 2017.

VIEIRA, Eleonora M. F; HERMENEGILDO, Jorge; MORAES, Marialice; ROSSATO, Jaqueline. Institucionalização da EaD nas universidades públicas: unicidade e gestão. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Maringá, v. 16, p. 63-72, set. 2012. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2012/artigo_05_v112012.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017

WORDCLOUDS. **WordClouds**. 2017. Disponível em: <<http://www.wordclouds.com>>. Acesso em: 23 out. 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

ANEXO A
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Organização do Trabalho Docente na Educação a Distância: Implicações da Polidocência

Pesquisador: BRAIAN GARRITO VELOSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62677816.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.930.017

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado voltado para a Educação à Distância, que visa investigar a organização do trabalho docente a partir dessa realidade de ensino. Os sujeitos participantes serão aproximadamente 500 docentes de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do estado de São Paulo, pelo menos na fase inicial da pesquisa. A coleta de dados se dará por meio de um questionário virtual aos profissionais docentes que atuam nas instituições pesquisadas; além disso, análise documental para caracterizar as propostas de EaD destas instituições; entrevistas semiestruturadas especificamente com o docente-autor, docente-formador e os docentes-tutores (presenciais e virtuais); visitas in loco no ambiente de trabalho e, revisão bibliográfica. A pesquisa é de natureza predominantemente qualitativa, mas conterà uma parte de natureza quantitativa. Haverá entrevista com 4 docentes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral consiste em analisar possíveis implicações promovidas pela organização do trabalho (poli)docente sobre as atividades do educador no contexto da EaD. Além disso, Pretende-se identificar e caracterizar as propostas de EaD adotadas nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do estado de São Paulo que oferecem cursos a distância, a partir de uma matriz taxonômica elaborada com base na literatura da área, com vistas a compreender quais são os

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.930.017

profissionais que compõem a polidocência nessas instituições; discriminar a organização técnica do trabalho docente, para posteriormente analisar as relações de trabalho e de saber do docente virtual, com vistas a elencar as funções que competem a cada um dos profissionais; averiguar as relações de trabalho entre os docentes, buscando compreender como se dá essa relação no contexto da polidocência; investigar as relações de saberes e conhecimentos entre os docentes, para assim observar como é composta a base de conhecimento de cada um dos profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos totalmente considerados.

Benefícios são, igualmente, considerados e ponderados satisfatoriamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância no cenário da EAD.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

não há

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_822835.pdf | 03/01/2017 14:33:12 | | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 03/01/2017 14:32:41 | BRAIAN GARRITO VELOSO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 03/01/2017 14:21:26 | BRAIAN GARRITO VELOSO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_pesquisa.pdf | 21/11/2016 21:11:43 | BRAIAN GARRITO VELOSO | Aceito |
| Outros | Entrevista_semiestruturada.docx | 21/11/2016 | BRAIAN GARRITO | Aceito |

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.930.017

| | | | | |
|----------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------|
| Outros | Entrevista_semiestruturada.docx | 21:09:27 | VELOSO | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 21/11/2016 21:03:30 | BRAIAN GARRITO VELOSO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 15 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES DA
POLIDOCÊNCIA**

Pesquisador: Braian Garrito Veloso

Orientador: Prof. Dr. Daniel Mill

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada de: **Organização do Trabalho Docente na Educação a Distância: implicações da polidocência**. Nesta pesquisa pretendemos: Analisar as implicações decorrentes da forma como está organizado o trabalho docente na Educação a Distância (EaD), onde as atividades e funções são divididas e fragmentadas, tornando necessário um conjunto articulado de profissionais necessário às atividades de ensino-aprendizagem.

Os motivos que nos levaram a estudar esta temática são: O crescimento vertiginoso da EaD, em especial nas últimas décadas, concomitantemente à incorporação cada vez maior das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, além de tais peculiaridades, tem-se também aquelas concernentes à forma como está organizado o trabalho docente na modalidade a distância, onde não apenas um, mas vários profissionais docentes devem atuar em consonância para garantir o processo de ensino-aprendizagem. Conjectura-se, portanto, que essa divisão e fragmentação do trabalho na EaD acaba por promover diferentes implicações que serão analisadas na pesquisa.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: O Sr. (a) irá responder, primeiramente, a um questionário online com perguntas abertas e fechadas visando levantar alguns aspectos referentes à organização do trabalho docente e as possíveis implicações decorrentes dessa organização. Posteriormente, baseando-se nos dados coletados pelo questionário e, caso concorde em contribuir com os objetivos desta investigação, você poderá ser entrevistado com vistas a aprofundar os dados referentes à organização do trabalho docente na EaD.

Por se tratar de uma pesquisa realizada na esfera educacional com abordagem qualitativa-quantitativa, os principais desconfortos se referem à aplicação do questionário e da entrevista. Os instrumentos de coleta de dados serão elaborados com questões abertas e fechadas, podendo, eventualmente, gerar constrangimento ao abordarem aspectos pessoais e profissionais da vida particular do entrevistado. Entretanto, as informações coletadas junto aos que livremente se dispuserem a participar da pesquisa, contribuirão à medida em que o estudo busca, dentre outras coisas, apresentar informações relevantes no que concerne ao trabalho docente na EaD, almejando contribuir na expansão do ensino de qualidade oferecido a distância e também no tocante à análise das condições de trabalho dos profissionais docentes que atuam nessa modalidade.

Para participar deste estudo o (a) Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Sr. (a) tem assegurado o direito a indenização. O (A) Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Ressalta-se, novamente que o (a) Sr. (a) poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o (a) Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os

resultados da investigação estarão à sua disposição quando esta for finalizada. Seu nome e/ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a), assim como seus dados pessoais não serão divulgados em nenhuma publicação resultante da pesquisa.

Tal como já mencionado, o pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Braian Garrito Veloso

Endereço: Rua XXXXX XXXXXXXX XXXXX, nº XXX – Bairro XXXX XXXX – CEP: XX.XXX-XXX – Franca – SP – Brasil.

Contato telefônico: (XX) XXXX-XXXX / (XX) XXXXX-XXXX

E-mail: braiangarritoveloso@gmail.com

São Carlos, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Nome: Braian Garrito Veloso

Telefone: (XX) XXXXX-XXXX

E-mail: braiangarritoveloso@gmail.com

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B
PALAVRAS-CHAVE UTILIZADAS NA BASE DE TESES DO GRUPO HORIZONTE

Quadro B.1. Palavras-chave utilizadas para filtrar as pesquisas sobre Educação e Tecnologias na base de teses do Grupo Horizonte

| Palavras-chave presentes no Thesaurus Brasileiro de Educação | |
|---|---|
| Virtual | Educação a Distância |
| Ambiente Virtual | Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância |
| Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) | Consórcio interuniversitário de Educação Continuada e a Distância |
| Aprendizagem virtual | Consórcio Rede de Educação a Distância |
| Biblioteca virtual | Curso de Educação a Distância |
| Biblioteca virtual em Educação | Desenvolvimento da Educação a Distância |
| Comunicação virtual | Educação a Distância (EaD) |
| Comunidade Virtual | Educação assistida por Rede |
| Curso virtual | Encontro Nacional de Educação a Distância |
| Educação virtual | Fórum de Educação a Distância |
| Escola virtual | Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal |
| Espaço virtual | Modelo de Educação a Distância |
| Interatividade virtual | Programa de Apoio à pesquisa em Educação a Distância |
| Pedagogia da interatividade virtual | Programa de Educação a Distância |
| Realidade virtual | Rede Europeia de Educação a Distância |
| Rede virtual de Educação | Secretaria de Educação a Distância (MEC) |
| Sites educacionais | Sistema de Educação a Distância |
| Universidade virtual | Sistema interativo de Educação a Distância |
| Tecnologia Educacional | Sistema Nacional de Educação a Distância |
| Associação Brasileira de Tecnologia Educacional | Universidade Nacional de Educação a Distância |
| Centro de Tecnologia Educacional | Digital |
| Congresso Brasileiro de Tecnologia Educacional | Biblioteca Digital |
| Disseminação da Tecnologia Educacional | Comunicação Digital |
| Domínio da Tecnologia Educacional | Cultura Digital |
| Ensino por multimeios | Inclusão Digital |
| Habilitação em Tecnologia Educacional | Sistema Brasileiro de TV Digital |
| Informática e Educação | Informática |
| Limites da Tecnologia Educacional | Curso de Técnico em Informática |
| Meios de Comunicação | Economia Informática |
| Oficina de Tecnologia Educacional | Equipamentos de Informática |
| Projeto Trend de Tecnologia Educacional | Informática Educativa |
| Sistema de Tecnologia Educacional | iniciação à Informática |
| Técnicas de Ensino-Aprendizagem | Laboratório de Informática |
| Tecnologia da Informação e Comunicação | Política de Informática |
| Tecnologia do Ensino a Distância | Programa de Informática Educativa |
| Tecnologia e Didática | Programa Nacional de Informática na Educação |
| Computador | Projeto Informática em Educação Especial |
| Curso por Computador | Serviço de Informática |
| Ensino por Computador | Sociedade da Informação |
| Gravação de Computador | Sociedade e Informática |
| Projeto Educação pelo Computador | Internet |
| Utilização do Computador | Conexão à internet |
| Tecnológica | Curso pela Internet |
| Abordagem Tecnológica | Ensino pela Internet |
| Adaptação à Inovação Tecnológica | Ensino a Distância |
| Alfabetização Tecnológica | Aprendizagem em Rede |

| | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Atualização Tecnológica | Centro de Ensino a Distância |
| Capacitação tecnológica de Docentes | Curso de Ensino a Distância |
| Competência Tecnológica | Ensino por Satélite |
| Tecnologia | Metodologia do Ensino a Distância |
| Absorção de Tecnologia | Métodos de Ensino a Distância |
| Acesso à Tecnologia | Tutoria a Distância |
| Assimilação Crítica de Tecnologia | Aprendizagem em Rede |
| Ciência e Tecnologia | Tecnológico |
| Construtivismo | Analfabetismo Tecnológico |
| Consumo de Tecnologia | Desenvolvimento Tecnológico |
| Criação de Tecnologia | Ensino da Tecnologia |
| Difusão de Tecnologia | Letramento Tecnológico |
| Eletrônico | Robótica |
| Correio Eletrônico | Robótica Pedagógica |
| Dicionário Eletrônico | |
| Jornal Eletrônico | |

Fonte: Autoria própria.

Quadro B.2. Palavras-chave utilizadas para filtrar as pesquisas sobre Educação e Tecnologias na base de teses do Grupo Horizonte

| Palavras-chave que não estão no Thesaurus Brasileiro de Educação | |
|---|--|
| Chat | On-Line |
| Cibercultura | Online |
| Ciberespaço | Orkut |
| Computação | Rede |
| Computacional | Redes Sociais |
| Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK) | Revolução Digital |
| Cultura de convergência digital e tecnológica | Site |
| Curso de Tecnologia de Moriniano | Software |
| E-Learning | Tecnologias DA Informação e Comunicação |
| Educação on-line | Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) |
| Educação online | Tecnologias Digitais DA Informação e Comunicação |
| Eletrônica | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) |
| Facebook | Telecentro |
| Hipermídia | Teleconferência |
| Ideologia da Racionalidade tecnológica | Teleducação |
| Interface | Telefonia celular |
| Letramento Digital | TIC na Escola |
| Licenciatura em Turismo a Distância | Tutor (verificar se se refere a tutor virtual) |
| M-Learning | Tutor Virtual |
| Mídia | Tutoria (verificar se se refere a tutor virtual) |
| Mobile Learning | Ubiquidade |
| Multimídia | Universidade Aberta do Brasil (UAB) |
| Nanotecnologia | Web |
| Nativos Digitais | Youtube |
| Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (NTICs) | |

Fonte: Autoria própria.

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO VIRTUAL

1. Questões de Filtragem:

1 – Você já atuou como professor ou tutor no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)? *(se a resposta for “não”, encerrar questionário)*

Sim;
Não.

2 – Indique sua experiência, em semestres, em relação às seguintes funções: *(se a resposta anterior for “sim”)*

| | Nenhuma experiência | Até 2 semestres | Entre 2 e 4 semestres | Entre 4 e 6 semestres | Entre 6 e 10 semestres | Entre 10 e 15 semestres | Entre 15 e 20 semestres | Por mais de 10 anos |
|---|---------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------|
| Professor na educação presencial | | | | | | | | |
| Professor-conteudista (professor-autor) na EaD | | | | | | | | |
| Professor-formador (professor-aplicador) na EaD | | | | | | | | |
| Tutor virtual | | | | | | | | |
| Tutor presencial | | | | | | | | |

2. Questões sobre o perfil:

3 – Você é do sexo:

Masculino;
Feminino.

4 – Seu estado civil atualmente é:

Solteiro (a);
Casado (a);
Separado (a) / Divorciado (a);
Viúvo (a).

5 – Qual a sua faixa etária?

- Menos de 25 anos;
- De 25 a 30 anos;
- De 31 a 35 anos;
- De 36 a 40 anos;
- De 41 a 45 anos;
- De 46 a 50 anos;
- Mais de 50 anos.

6 – Em qual estado você reside atualmente?

(AC - AL - AP - AM - BA - CE - DF - ES - GO - MA - MT - MS - MG - PA - PB - PR - PE - PI - RJ - RN - RS - RO - RR - SC - SP - SE – TO).

7 – Indique qual/quais a(s) sua(s) graduação/graduações:

R: _____

8 – Qual a sua maior titulação?

- Pós-doutor;
- Doutor;
- Mestre;
- Especialista;
- Graduado;
- Técnico;
- Nível médio.

9 - Qual a grande área da sua maior titulação?

- Ciências Humanas;
- Ciências Sociais Aplicadas;
- Ciências Exatas e da Terra;
- Ciências Biológicas;
- Engenharias;
- Ciências da Saúde;
- Ciências Agrárias;
- Linguística, Letras e Artes;
- Multidisciplinar.

10 – Indique em qual/quais universidade(s) você atuou/atua na EaD?

R: _____

11 – Indique em qual/quais curso(s) na modalidade de EaD você trabalhou/trabalha:

R: _____

3. Questões sobre relações de trabalho:

12 – A(s) instituição/instituições onde você atua promove(m) reuniões em grupo?

- Sim;
- Não.

13 – Você participa dessas reuniões? *(se a resposta anterior for “sim”)*

- Sim;
- Não.

14 – Com que frequência essas reuniões acontecem? (*se a resposta anterior for “sim”*)

Diariamente;
Semanalmente;
Quinzenalmente;
Mensalmente
Outros: _____

15 – Geralmente, qual é a principal temática dessas reuniões?

Assuntos pedagógicos;
Assuntos econômicos;
Assuntos administrativos;
Outros: _____

16 – Você possui liberdade para expressar sua opinião durante as reuniões?

Sim;
Não;
Às vezes.

17 – O seu trabalho com EaD depende e/ou afeta a função de outros profissionais dessa modalidade?

Sim;
Não.

18 – Indique quais profissionais dependem e/ou afetam seu trabalho na EaD e como é essa dependência: (*se a resposta anterior for “sim”*)

R: _____

19 – Você possui liberdade para sugerir ou critica algo sobre a função de outros profissionais da EaD? Por quê?

Sim;
Não;
R: _____

20 – Na sua opinião, você tem autonomia no exercício da(s) sua(s) função/funções na EaD? Por quê?

Sim;
Não;
R: _____

21 – Avalie seu relacionamento com a equipe de trabalho na EaD, considerando os pares e outros profissionais:

| | Péssimo | Ruim | Não se aplica | Bom | Ótimo |
|---|---------|------|---------------|-----|-------|
| Professor- conteudista (professor- autor) na EaD | | | | | |
| Professor- formador (professor- aplicador) na EaD | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|--|--|
| Tutores virtuais | | | | | |
| Tutores presenciais | | | | | |
| Equipe de suporte pedagógico | | | | | |
| Equipe de suporte técnico | | | | | |
| Equipe de suporte administrativo | | | | | |

22 – Em sua opinião, quais as principais vantagens e desvantagens no trabalho em grupo?

R: _____

4. Questões sobre conhecimentos e saberes

23 – Você passou por algum processo de formação para atuar na EaD?

Sim;

Não.

24 – Indique o(s) curso(s) que você fez referente(a) à EaD e/ou à sua função na EaD: *(se a resposta anterior for “sim”)*

R: _____

25 – A(s) universidade(s) em que você atua oferece(m) algum curso de formação voltado especificamente à EaD e/ou à(s) sua(s) função/funções nessa modalidade?

Sim;

Não.

26 – Indique qual/quais curso(s) a(s) universidade(s) oferece sobre EaD e/ou voltado à sua função na modalidade: *(se a resposta anterior for “sim”)*

R: _____

27 – Além dos cursos que possivelmente você tenha feito, existiram outras fontes de conhecimentos que foram importantes para desempenhar a(s) sua(s) função/funções na EaD?

Sim;

Não.

28 – Quais seriam essas fontes de conhecimento? *(se a resposta anterior for “sim”)*

R: _____

29 – Você acredita que a prática na EaD ajudou no seu processo de formação? Por quê?

Sim;

Não.

R: _____

30 – Indique a frequência que o seu trabalho na EaD exige dos conhecimentos abaixo relacionados (considere: 1=Não usa; 5=Usa com muita frequência):

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Dominar os conteúdos da disciplina em que atua | | | | | |
| Possuir conhecimentos pedagógicos e relativos à docência | | | | | |
| Dominar diferentes tecnologias digitais | | | | | |
| Conhecer as tecnologias utilizadas no curso em que atua | | | | | |
| Saber utilizar as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem | | | | | |
| Ter ciência das suas atribuições e responsabilidades enquanto profissional da EaD | | | | | |
| Saber trabalhar em equipe | | | | | |
| Conhecer o perfil dos alunos, bem como suas dificuldades | | | | | |

31 – Além dos listados acima, indique, se houver, outros conhecimentos que o trabalho na EaD costuma exigir:

R: _____

32 – Indique a importância das fontes dos saberes exigidos pelo seu trabalho na EaD (considere: 1=Pouco importante; 5=Muito importante).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Saberes aprendidos na formação inicial (graduação) | | | | | |
| Saberes aprendidos na formação continuada (pós-graduação, aperfeiçoamento, extensão, etc.) | | | | | |
| Saberes aprendidos na experiência prática | | | | | |
| Saberes aprendidos no trabalho em equipe e nas relações com outros profissionais | | | | | |

5. Questões sobre relações de trabalho e divisão técnica

33 – Indique o tipo de vínculo empregatício que você possui com a(s) instituição/instituições em que você trabalha/trabalhou com a EaD:

Sem vínculo empregatício (bolsista);

Com vínculo como docente;

Com vínculo como técnico-administrativo;

Com vínculo como docente e técnico-administrativo;

Outros: _____

34 – Quando está atuando na EaD, em média quantas horas semanais você dedica ao trabalho?

Até 10 horas por semana;

De 11 a 15 horas por semana;

De 16 a 20 horas por semana;

De 21 a 25 horas por semana;

De 26 a 30 horas por semana;

Mais de 30 horas por semana.

35 – Geralmente, em qual período você costuma exercer suas atividades?

| | Durante a semana | Fim de semana | Durante a semana e no fim de semana | Não atuo nesse horário |
|-----------------|------------------|---------------|-------------------------------------|------------------------|
| Começo da manhã | | | | |
| Final da manhã | | | | |
| Hora de almoço | | | | |
| Começo da tarde | | | | |
| Final da tarde | | | | |
| Começo da noite | | | | |
| Final da noite | | | | |
| Madrugada | | | | |

36 – Na sua opinião, seu trabalho na EaD afeta sua vida privada?

Não afeta em nada;

Sim, afeta meu convívio com a família;

Sim, afeta meu convívio com os amigos;

Sim, afeta meu tempo de descanso;

Outros: _____

37 – Na sua opinião, como você avalia essa relação do trabalho na EaD com sua vida privada?

R: _____

38 – No período em que você atua/atuou na EaD como professor ou tutor, você exerce/exercia outras atividades remuneradas paralelamente?

Não exerce/exerci outra atividade remunerada paralelamente ao trabalho na EaD;

Sim, atuo/atuei como docente na mesma instituição;

Sim, atuo/atuei como docente em outra instituição;

Sim, trabalho/trabalhei em outra função remunerada (não-docente)

Outros: _____

39 – Marque os principais motivos que o levaram a optar pelo trabalho na EaD?

Remuneração;

Experiência em atuar na EaD;

Experiência em atuar como docente;

Ausência de outras oportunidades de trabalho;

Enriquecimento do currículo de forma geral;

Oportunidade de atuar em uma Instituição Pública de Ensino Superior;

Outro: _____

40 – Se você tivesse oportunidade, exerceria alguma outra função na EaD além da (s) que atualmente exerce? Por quê?

Sim;

Não;

R: _____

41 – Seguindo os itens abaixo, indique seu nível de satisfação com o trabalho na EaD:

| | Plenamente Insatisfeito | Insatisfeito | Não tenho opinião formada | Satisfeito | Plenamente Satisfeito |
|--|-------------------------|--------------|---------------------------|------------|-----------------------|
| Salário/valor da bolsa | | | | | |
| Carga horária | | | | | |
| Atribuições e deveres do seu trabalho na EaD | | | | | |
| Condições de trabalho | | | | | |
| Infraestrutura da instituição | | | | | |
| Proposta pedagógica do curso em que atua | | | | | |
| Política da instituição para com a EaD | | | | | |
| Relacionamento com outros profissionais do curso | | | | | |
| Relacionamento com a instituição | | | | | |
| Relacionamento com os alunos | | | | | |

42 – Marque as atividades abaixo que competem à(s) sua(s) função/funções na EaD:

- Elaborar o material didático para a disciplina;
- Adequar o material didático às diferentes mídias e à proposta pedagógica do curso;
- Sugerir ou realizar mudanças no material didático durante a aplicação da disciplina sempre que tais alterações forem necessárias;
- Acompanhar os alunos durante a aplicação da disciplina, mediando o processo de ensino-aprendizagem;
- Esclarecer dúvidas mais generalistas dos discentes (problemas no acesso à plataforma, contato com a secretaria do curso, dificuldades com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.);
- Esclarecer dúvidas dos alunos relacionadas ao conteúdo da disciplina em que atua (ajudar na resolução das atividades, sugerir fontes alternativas de pesquisa, esclarecer dúvidas sobre os materiais didáticos da disciplina, etc.);
- Coordenar outros profissionais docentes que atuam na disciplina (tutores presenciais, tutores virtuais, etc.);
- Corrigir atividades e tarefas enviadas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem;

Moderar as discussões dos discentes nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem;
Atender as dúvidas dos alunos presencialmente quando estes solicitam auxílio presencial;
Promover encontros e/ou momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial;
Aplicar as provas presenciais nos Polos de Apoio Presencial;
Corrigir e atribuir nota às avaliações presenciais realizadas pelos alunos;
Participar de reuniões pedagógicas promovidas pela instituição de ensino.

43 – Além das listadas acima, indique, se houver, outras possíveis atividades que competem à(s) sua(s) função/funções na EaD:

R: _____

44 – Em sua opinião, quais são as principais vantagens e desvantagens em trabalhar na EaD?

R: _____

6. Opinião do participante

45 – Baseando em sua experiência, dê sua opinião sobre a docência na EaD:

R: _____

46 – Se desejar, utilize o campo abaixo para comentários gerais:

R: _____

47 – Se for necessário, você aceitaria participar de uma rápida entrevista sobre o tema da pesquisa?

Sim;

Não;

48 – Indique, por gentileza, formas de contato para que possamos conversar melhor a respeito da entrevista, caso necessária:

E-mail: _____

Telefone: _____

WhatsApp: _____

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Questões sobre teletrabalho

- 1 – Você exerce atividades relacionadas à EaD de sua residência?
- 2 – Você realiza alguma outra função remunerada além da EaD?
- 3 – Quantas horas em média você trabalha por semana (EaD e outras possíveis tarefas)? Quanto desse tempo é para a EaD?
- 4 – Você consegue conciliar bem o trabalho com os momentos de lazer, família e descanso?
- 5 – Na sua opinião, quais são as principais vantagens e desvantagens em relação ao trabalho em domicílio?

2. Questões sobre saberes e conhecimentos

- 6 – Como foi/foram os cursos que você fez para atuar na EaD? Eles auxiliaram, de fato, nas suas funções? Qual auxiliou mais e por quê?
- 7 – Você acredita que os conhecimentos sobre o conteúdo são importantes na sua função na EaD? Por quê?
- 8 – Você acredita que os conhecimentos pedagógicos são importantes na sua função na EaD? Por quê?
- 9 – Você acredita que os conhecimentos sobre tecnologias digitais são importantes na sua função na EaD? Por quê?
- 10 – Você acredita que a prática na EaD foi importante para a sua formação? Por quê?
- 11 – O trabalho em equipe contribui de alguma forma no seu processo de formação? Por quê?

3. Questões sobre relações de saber e divisão do trabalho

- 12 – Em suma, quais são as atividades que competem à sua função na EaD?
- 13 – Você possui autonomia para sugerir ou modificar aspectos referentes ao material didático? O conteúdo didático da disciplina é elaborado sem a participação dos tutores?
- 14 – Já aconteceu de você não concordar com algum material e não poder contestá-lo?
- 15 – Você consegue perceber alguma relação de hierarquia no trabalho com a EaD? Você poderia descrever um exemplo?
- 16 – Você mantém contato com outros tutores virtuais? E com os tutores presenciais?
- 17 – Você possui contato com outros profissionais do curso (técnico-administrativos, designer instrucional etc.)?
- 18 – Você possui liberdade para dar palpites nas funções de outros profissionais? Se sim, de que maneira?
- 19 – Os outros profissionais dão palpites no seu trabalho? Se sim, de que maneira?
- 20 – As interações com os outros profissionais são mais presenciais ou por meio das TDIC? Isso é bom ou ruim?
- 21 – Você sente falta do contato físico com outros profissionais?
- 22 – Em relação aos alunos, você possui um bom relacionamento?

4. Questões gerais

- 23 – Em sua opinião, quais são os maiores desafios em atuar na EaD?
- 24 – Você se sente satisfeito na condição de bolsista? Por quê?
- 25 – Você gosta de trabalhar com EaD?
- 25 – O que você diria aos profissionais que pretendem atuar na EaD?