

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

**ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
uma análise da percepção dos professores da UAB-
UFSCar**

Nara Dias Brito

São Carlos — SP
Fevereiro — 2014

NARA DIAS BRITO

**ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
uma análise da percepção dos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, 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
Fevereiro — 2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B862ea Brito, Nara Dias.
Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância : uma análise da percepção dos professores / Nara Dias Brito. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
90 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Professores - formação. 2. Educação a distância. 3. Aprendizagem - docência. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de


Nara Dias Brito
São Carlos 21/02/2014

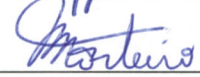
BANCA EXAMINADORA

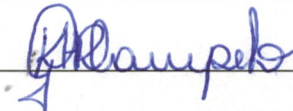
Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill

Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro

Prof^a. Dr^a. Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo







Agradecimentos

A Daniel Mill, por ter me possibilitado realizar este trabalho. Também agradeço a sua orientação e suporte durante toda a trajetória do mestrado. Sei que esse momento só foi possível pela oportunidade que tive de fazer iniciação científica sob a sua orientação. Foram muitos aprendizados que me possibilitaram estruturar um projeto de pesquisa para prestar o mestrado. Muito obrigada!

Aos membros da banca (tanto da qualificação quanto da defesa), por se disponibilizarem a ler o meu trabalho e contribuírem para a sua qualidade.

Aos professores que contribuíram para a realização desta pesquisa por meio das entrevistas que me concederam. Muito obrigada!

À minha família, pelo apoio e incentivo para que eu concluísse essa etapa da minha trajetória profissional. Minha irmã Luisa sempre ouviu minhas angústias e dificuldades e soube dar o suporte que eu precisei nos momentos mais críticos. Meu pai e minha mãe também me apoiaram durante esse período desde as coisas mais singelas até as mais importantes.

Agradeço imensamente todo o apoio que recebi de amigos como a Luciane, Rodrigo, Maria Alice, Paula e Natalia. Foram amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui, e disso eu jamais esquecerei.

Ao Fabio, que acompanhou minha trajetória desde o início da iniciação científica até a conclusão do mestrado. O seu companheirismo ao longo desses anos e especialmente no ano passado contribuiu, e muito, para que eu concluísse o mestrado e o fizesse da melhor maneira possível.

Aos professores iniciantes, seja qual for o nível ou modalidade de ensino em que iniciam, que perante as angústias típicas do começo da docência conseguem se desenvolver na profissão e contribuir para uma educação de qualidade.

Resumo

A educação a distância (EaD) é basicamente caracterizada pelo uso de uma ou mais tecnologias que possibilitem a comunicação entre professores e alunos separados geograficamente. O desenvolvimento das tecnologias digitais possibilita a configuração da educação a distância que conhecemos na contemporaneidade. Os cursos nessa modalidade, além de utilizarem as tecnologias para informar e comunicar, como a linguagem oral e escrita, começam a também utilizar a linguagem digital. O que se observa na EaD é uma nova forma de organização do trabalho docente, o que, de um lado, produz uma precarização do trabalho do professor e, de outro, possibilita um trabalho colaborativo e em equipe. Ao considerarmos as peculiaridades da EaD, preocupa-nos compreender como o docente que tem experiência na educação presencial aprende a ser professor da modalidade a distância. O objetivo geral da presente pesquisa é analisar o processo de aprendizagem da docência virtual, levando-se em conta os dilemas dos professores iniciantes na modalidade a distância e os saberes por eles produzidos a partir dessa experiência. Os objetivos específicos são: verificar os dilemas vividos pelos professores nas primeiras ofertas de disciplinas na EaD; caracterizar elementos da trajetória de formação e profissional dos docentes entrevistados nessa modalidade; analisar o processo de aprendizagem da docência virtual; e, por fim, indicar os saberes construídos pela prática docente na modalidade a distância, quais saberes os professores devem desenvolver para se tornarem bons professores na EaD e qual a influência desses saberes construídos pela prática na EaD na educação presencial. Essa pesquisa é de natureza qualitativa, e para sua realização foram entrevistados sete professores que atuam nos cursos de graduação a distância da Universidade Federal de São Carlos. Como principais resultados constatamos que os dilemas vividos pelos professores ao iniciarem a docência virtual estão relacionados ao planejamento das atividades sem o conhecimento do público da EaD e das suas necessidades. Outro dilema apontado foi o estranhamento por parte dos professores ao verem a disciplina finalizada. Isso acontece porque o professor na EaD conta com o apoio de profissionais na concepção da disciplina e na sua oferta, e isso gera muitas vezes o sentimento de perda da autonomia por parte do professor. Por fim, outro dilema vivenciado por alguns professores foi a dificuldade de gerir o tempo de trabalho na EaD e de conciliá-lo com outras funções de professor universitário. A aprendizagem da docência virtual se deu principalmente pela prática e pela reflexão sobre a prática. Os processos reflexivos e de aprendizagem da docência virtual muitas vezes se deram de maneira coletiva, juntamente com os tutores. Os saberes aprendidos pela experiência docente na EaD estão relacionados à competência comunicacional, principalmente no que se refere à linguagem escrita tão intensamente utilizada no ambiente virtual de aprendizagem, à competência de lidar com as tecnologias e ferramentas disponíveis para o desenvolvimento das atividades, à competência de trabalhar em equipe e à competência relacionada ao planejamento da disciplina, levando-se em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, e à antecipação de dúvidas.

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância; aprendizagem da docência

Abstract

The distance education (DE) is basically characterized by the use of one or more technologies which allow the communication between professors and students geographically separated. The development of digital technologies enables the configuration of the distance education as we know it in the contemporaneity. The courses in this mode, besides using technologies to inform and communicate, such as oral and written languages, also begin to use digital language. In this mode, a new way of organization of the teaching work was idealized, and this, on one hand, produces precariousness of professors' work and, on the other hand, provides a collaborative and team work. Considering the peculiarities of DE, the preoccupation is to comprehend how the professor who has experience in classroom education learns to be a professor in the distance mode. The general objective in this research is to analyze the learning process of virtual teaching, taking into account the dilemmas of beginner professors in the distant mode and the knowledge they produced from that experience. The specific objectives are: to verify the dilemmas faced by professors in their first offerings in DE disciplines; to characterize elements of the formation and professional path of the interviewed professors in this mode; to analyze the learning process of virtual teaching; and, at last, to indicate the constructed by the teaching practice in distance mode, which knowledge the teacher must develop to become good teachers in DE and the influence of this knowledge constructed by the practice in DE on regular education. This research is qualitative, and to its realization seven professors who work in undergraduation distance courses in Federal University of São Carlos were interviewed. The main found results were the dilemmas faced by the professors, in the beginning of virtual teaching, are related to planning activities without knowing the DE public and their necessities. Another pointed dilemma was the unfamiliarity when the professors see the end of the process of producing the discipline. It happens because the professor, in DE, counts on the support of professionals in the conception of the discipline and its offer, and this often generates the feeling of loss of autonomy. At last, another dilemma experienced by some professors was the difficulty of managing the working time in DE and of conciliating between working time and the other functions of the professor. The learning of virtual teaching happened, mainly, through the practice and the reflection on the practice. Reflective and learning of virtual teaching processes often happened in a collective way, with tutors. The knowledge learned by teaching experience in DE are related to communicative competence, mainly in regard to written language which is intensely used in the virtual learning environment, to the competence to deal with the technologies and tools available for the development of activities, to the competence of teamwork and to the competence related to planning the discipline, considering the different rhythms of learning of each student, and to anticipation of doubts.

Keywords: teaching learning; distance education; formation.

SUMÁRIO

Capítulo 1. Sobre a investigação e sua constituição	8
1.1. Apresetação da estrutura da dissertação.....	8
1.2. Trajetória do sujeito pesquisador e motivação para sua pesquisa.....	8
1.3. Contextualização da proposta de pesquisa e sua justificativa.....	9
1.4. Objetivos da pesquisa.....	17
1.5. Proposição metodológica para a investigação.....	18
1.6. Procedimentos.....	19
1.7. Sujeitos da pesquisa	20
Capítulo 2. O início da prática docente na educação a distância: uma análise dos dilemas enfrentados pelos professores	23
2.1. A docência na educação a distância: um novo contexto de trabalho.....	23
2.2. O início da docência na educação a distância e suas características	27
Capítulo 3. A aprendizagem da docência na educação a distância	41
3.1. Da aprendizagem da docência presencial à aprendizagem da docência virtual: elementos para compreender o processo	41
3.2. A importância da prática e da reflexão sobre a prática para a aprendizagem da docência na educação a distância	53
Capítulo 4. Docência virtual: analisando os saberes construídos na e pela experiência na educação a distância.....	63
4.1. A epistemologia da prática: os saberes construídos pela reflexão.....	63
4.2. Saberes construídos a partir da experiência dos professores com a educação a distância.....	66
Considerações finais	82
Referências	86
Anexo A	89
Anexo B.....	90

1. SOBRE A INVESTIGAÇÃO E SUA CONSTITUIÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de aprendizagem da docência virtual. Primeiramente falaremos os motivos pelos quais o sujeito pesquisador se motivou para desenvolvê-la. Em seguida contextualizaremos a pesquisa a partir do breve relato sobre a educação a distância (EaD) no mundo e no Brasil para então falar da EaD em que os sujeitos da pesquisa atuam. Em seguida estão expostos o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a metodologia e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

1.1. Apresentação da estrutura da dissertação

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro contextualizaremos a pesquisa. No segundo capítulo analisaremos os dilemas enfrentados pelos docentes nas primeiras ofertas das disciplinas na modalidade a distância. O terceiro capítulo tem como objetivo a compreensão do processo de aprendizagem da docência virtual a partir das trajetórias de formação e experiências dos professores na EaD. No quarto e último capítulo analisaremos os saberes produzidos pela prática docente virtual e como eles influenciaram ou não a prática docente na educação presencial. Por fim, explicitaremos as considerações finais, fruto das discussões, e a análise dos resultados obtidos nesta pesquisa.

1.2. Trajetória do sujeito pesquisador e motivação para sua pesquisa

Iniciei o curso de Pedagogia em 2006. Em 2008, comecei a iniciação científica com o professor Daniel Mill. No mesmo ano, estudei a gestão da educação a distância e, em 2009, estudei a gestão da sala de aula virtual. Aprofundei o estudo sobre a gestão da sala de aula virtual no meu trabalho de conclusão de curso e, para isso, entrevistei cinco professores que atuam na educação a distância da Universidade Federal de São Carlos. As entrevistas foram momentos ricos, e ali começou a crescer o meu interesse em estudar a docência na modalidade a distância. Alguns dos professores entrevistados falaram do curso e orientação que receberam para atuar na educação a distância. Ficou claro que

essa formação continuada e específica para atuar na EaD da UFSCar teve alguma influência na prática dos professores nessa modalidade.

Comecei a me indagar como essa formação era feita e em quais perspectivas. Além disso, comecei a pensar num projeto de mestrado que tivesse como objetivo estudar esse curso de formação para os professores atuarem na EaD do ponto de vista de quem os planejava e implementava e também do ponto de vista dos professores que recebiam tal formação. Essa formação seria suficiente? Ela seria válida para uma boa atuação dos professores nessa nova experiência profissional? No primeiro semestre do mestrado, fiz uma disciplina sobre formação de professores, e meu foco inicialmente era na questão da formação continuada. Com as leituras e reuniões com o meu orientador, eu percebi que a minha pesquisa se configuraria bem nas discussões sobre aprendizagem da docência. No nosso caso, não falaríamos da aprendizagem da docência para o magistério, mas sim da aprendizagem da docência dos professores para atuar na EaD.

Com o tempo, fui amadurecendo e compreendendo melhor os autores que embasariam a minha pesquisa e percebi como seria rico analisar, do ponto de vista dos professores, não só a formação por eles recebida para atuar na modalidade a distância, mas também outros aspectos envolvidos no processo de aprendizagem da docência virtual. Esses aspectos, segundo a literatura da área de formação de professores, não se definem apenas na formação inicial e continuada, mas também pela prática e pela reflexão sobre a prática. A partir da compreensão do que os autores falam sobre o início da docência, fui buscando elementos para a elaboração dos objetivos específicos e também do roteiro de entrevista. Essa literatura foi fundamental para a análise das falas dos professores. O processo de pensar o projeto de pesquisa foi relativamente longo quando comparado a outras pesquisas de mestrado; porém, consideramos que esse foi um caminho mais rico do ponto de vista teórico, porque abarca diversos fatores envolvidos no processo da aprendizagem da docência virtual.

1.3. Contextualização da proposta de pesquisa e sua justificativa

Segundo Moore e Kearsley (2011), a modalidade de educação a distância (EaD) se define pela separação de alunos e professores, ou seja, professores ensinam e alunos aprendem estando em lugares distintos, e para que exista a comunicação e a interação

entre eles é utilizada alguma tecnologia. Compreendemos que o conceito de tecnologia “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as espécies, suas formas de uso e suas implicações” (KENSKI, 2012, p. 23). Essa autora coloca que a habilidade para lidar com as tecnologias ou executá-las é denominada como técnica.

De acordo com Moore e Kearsley (2011), uma das principais características da EaD é que ela possibilita que pessoas as quais não podem, por algum motivo, frequentar a educação presencial tenham acesso à educação.

À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 21).

A EaD possibilita a promoção da democratização e o acesso à educação. Essa modalidade ganhou destaque na contemporaneidade devido ao avanço das tecnologias. Mas, antes de falar sobre as tecnologias mais avançadas utilizadas nessa modalidade, falaremos brevemente sobre a EaD no mundo e especificamente no Brasil, desde as experiências dos cursos por correspondência até o modelo mais recente.

Segundo Otto Peters (2004), a primeira experiência de formação a distância foi a educação por correspondência em meados do século XIX, que visava suprir as necessidades educacionais oriundas do processo de industrialização. Com isso, muitas escolas por correspondência foram criadas nessa época na Inglaterra, na França e na Alemanha. Posteriormente, o ensino por correspondência foi usado em países grandes, mas com pouca densidade populacional, como a Argentina, Canadá e Austrália. Ainda segundo esse autor, em 1970 teve início uma nova era na EaD, caracterizada pelo uso adicional de dois meios de comunicação: o rádio e a televisão. Posteriormente, também começaram a ser utilizados para a mediação dos processos educacionais o vídeo e as fitas cassetes. No Brasil, essa realidade não foi diferente, conforme aponta Fonseca (2013):

No Brasil, a educação a distância também se inicia com a oferta de cursos por correspondência no ano de 1904, seguindo o movimento internacional. Depois disso, ocorre a introdução da educação via rádio em 1923. Utilizando tecnologias de teleducação, satélite e materiais impressos, cursos supletivos a distância começaram a ser oferecidos pelas fundações privadas e organizacionais não governamentais a partir da década de 1970. Um exemplo é o que hoje conhecemos como

Telecurso 2000. Outra iniciativa de utilização da televisão como estratégia de formação, só que agora para professores e alunos de magistério, foi o programa Salto para o futuro em 1995, incorporado à TV Escola. Ele teve início em 1991 com o nome Jornal da Educação – Edição do Professor, concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto (FONSECA, 2013, p. 16).

Essas novas tecnologias para a época foram importantes para a disseminação da modalidade. De acordo com Peters (2004), houve três períodos significativos na EaD. O primeiro momento diz respeito à instrução por correspondência, que visava preencher lacunas do sistema educacional; no segundo momento, que corresponde às décadas de 1970, 1980 e 1990, a EaD foi usada como estratégia em países industrializados e em desenvolvimento para ajudar um grande número de alunos que não completaram o segundo grau a conseguirem entrar nas universidades. Esse segundo momento foi rico devido à combinação entre trabalho e estudo que a EaD proporciona. O terceiro momento tem como característica a educação a distância informatizada que vivenciamos na atualidade:

A educação a distância informatizada, que nos permite reagir e lidar com as principais mudanças sociais mencionadas. Isso representa o maior desafio do futuro. Ela agora irá assumir a maior importância, já que pode contribuir substancialmente por meio de suas abordagens, técnicas, estratégias, avanços para o desenvolvimento da universidade do futuro (PETERS, 2004, p. 45).

Podemos perceber que cada período da história da educação a distância se caracteriza também pela utilização de determinados meios de comunicação. Como já apontado, a educação a distância que vivenciamos na atualidade utiliza também as tecnologias produzidas devido ao avanço na telecomunicação.

O motivo principal para o interesse crescente na educação a distância são, obviamente, os avanços inacreditáveis na telecomunicação. Sua informatização confronta professores e escolas com promessas imprevistas, imprevisíveis e surpreendentes. Especialmente para educadores a distância, quatro inovações estarrecedoras são importantes: aperfeiçoamento da tecnologia de computadores pessoais, tecnologia de multimídia, tecnologia de compactação digital de vídeo e tecnologia de internet (PETERS, 2004, p. 24).

Os avanços das tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilitaram o desenvolvimento dos computadores pessoais e da internet, o que facilita a comunicação e conseqüentemente interfere e melhora a configuração dos cursos da EaD. Segundo Kensi (2012), quando tratamos do conceito “novas tecnologias de informação e de

comunicação” estamos nos referindo às tecnologias digitais que foram apontadas e que caracterizam o terceiro momento significativo da história da EaD. Sobre esse conceito, a autora destaca:

Ao falar em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço é virtual e sua principal matéria-prima é a informação (KENSKI, 2012, p. 25).

Podemos perceber que o conceito de novas tecnologias de informação e comunicação está relacionado não a artefatos materiais, mas sim à virtualidade e ao acesso à informação. A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação ou novas tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitou o redimensionamento espaçotemporal e maior interatividade entre alunos e docentes, “pois sendo a educação uma atividade perpassada pelos processos comunicacionais, ela é diretamente influenciada pelas novas possibilidades comunicacionais criadas pela digitalização” (MILL; FIDALGO, 2007a, p. 20).

É por meio do desenvolvimento dessas tecnologias que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou sala de aula virtual pode ser pensado e desenvolvido. É nesse espaço que os processos educacionais irão ocorrer.

Teóricos e profissionais agora têm que fazer face aos avanços rápidos, imprevistos, inesperados e inacreditáveis das tecnologias de informação e comunicação. Usá-los significa que a educação também se dará em um território até agora desconhecido: o espaço virtual de aprendizagem. Isso requer planejamento de novos formatos de aprendizagem e ensino e causa mudanças estruturais poderosas e de longo alcance no processo de ensino-aprendizagem (PETERS, 2004, p. 41).

Como podemos perceber, a modalidade a distância se modificou a partir do avanço das tecnologias, e é nesse contexto que o AVA é desenvolvido. Barreto (2005) explicita que, mesmo com a utilização de novas tecnologias, o professor tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Para esse autor, as tecnologias são um meio para atingir os objetivos educacionais. Nesse mesmo sentido, Behar (2009) aponta que são os aspectos educativos que irão configurar os ambientes virtuais de aprendizagem como sendo espaço essencialmente educacional, pois somente a interação

não garante uma relação de ensino e aprendizagem plena; sendo assim, a questão pedagógica não pode ser esquecida.

Segundo Kenski (2012), a linguagem digital expressada em múltiplas TIC muda a forma de acesso à informação, ao entretenimento e à cultura. Para ela, essa nova linguagem modifica a realidade informacional e conseqüentemente a cultura. Ainda segundo essa autora, a base da linguagem digital são os hipertextos, que “reconfiguram as formas como lemos e acessamos as informações. A facilidade de navegação, manipulação e a liberdade de estrutura estimulam a parceria e a interação com o usuário” (KENSKI, 2012, p. 32). Moore e Kearsley (2011) dizem que a riqueza da tecnologia on-line é que ela possibilita a disposição de todas as linguagens (oral, escrita e digital) juntas.

A educação a distância tem características próprias que irão interferir na estrutura organizacional, na organização dos cursos e na organização do trabalho docente. Em termos organizacionais, podemos dizer, embasados em Moore e Kearsley (2011), que a EaD pode ser estruturada em uma *instituição de finalidade única* ou em uma *instituição de finalidade dupla*. A primeira diz respeito a uma instituição que oferece somente cursos a distância; assim, todo o seu corpo docente e de colaboradores se dedicam exclusivamente a essa modalidade. A segunda é caracterizada pela implementação de cursos a distância em uma universidade que já tem tradição na modalidade presencial.

Para gerenciar as atividades especiais de criação e ensino necessárias para a qualidade constante dos programas de educação a distância, a instituição com finalidade dupla estabelece uma unidade especial juntamente aos recursos aplicados no ensino convencional. Essa unidade possui normalmente uma equipe administrativa, produtores de conteúdo e especialistas técnicos cuja única responsabilidade é a educação a distância. Ela raramente tem o seu próprio corpo docente; a maioria dessas instituições se vale do corpo docente da instituição a que pertencem para proporcionar conhecimento especializado (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 5).

Esses autores falam que a instituição a qual oferece cursos presenciais e que pretende iniciar cursos na modalidade a distância necessita criar uma unidade especial para que nela existam profissionais os quais compreendam a modalidade e suas necessidades específicas. Na instituição de finalidade dupla, geralmente os professores atuantes na modalidade presencial também atuam na modalidade a distância.

Segundo Peters (2004), a educação a distância se expandiu de maneira exponencial na última década, e, assim, muitos profissionais e pesquisadores começam a dedicar estudos relativos a essa modalidade. Para ele, “nunca antes houve tanta gente pesando os prós e contras desta forma de ensino e aprendizagem, nunca antes houve tantos experimentos tentando argumentar a favor ou contra neste campo e nunca antes houve tantos novos defensores deste novo formato” (PETERS, 2004, p. 23). No Brasil, especificamente, isso não foi diferente, como afirma Fonseca (2013):

A educação a distância (EaD) é uma modalidade educacional que tem ganhado espaço no Brasil nos últimos anos, dado o número de matrículas registradas no Censo de Educação Superior de 2010 (BRASIL/INEP, 2012). De acordo com os dados divulgados pelo Censo, 14,6% das matrículas do país, em diferentes cursos, pertencem à modalidade a distância, mantendo uma tendência de crescimento constante em relação aos anos anteriores. Segundo dados do INEP, a coleta de informações sobre cursos a distância teve início no ano 2000, apresentando constante crescimento de lá pra cá (FONSECA, 2013, p. 15).

De acordo com os dados apresentados pela autora, é possível perceber o crescimento exponencial de cursos a distância no Brasil. Devido à maior importância que essa modalidade começou a ter no contexto nacional, foi elaborado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o artigo 80, o qual valida a EaD enquanto modalidade educacional no Brasil. “Em sua regulamentação, pelo decreto 2.494 de 10/2/98, indica como característica da educação a distância a autoaprendizagem mediada por recursos didáticos. As possibilidades tecnológicas, no entanto, alargam amplamente essa função” (KENSKI, 2012, p. 82).

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) contribuiu para esse aumento dos índices de cursos a distância. A UAB é uma política pública criada para expandir e interiorizar a educação superior por meio da educação a distância. De acordo com Mill (2010), esse sistema é composto pela articulação entre o Ministério da Educação, estados e municípios e instituições de ensino superior.

Os números da UAB e sua proposta de articulação política tornam-na uma proposta bastante ousada e com grandes proporções, em que a oferta dos cursos fica sob a responsabilidade das 92 instituições¹ de ensino superior já instaladas em todo o país e com experiência e tradição na oferta de cursos presenciais; cabendo aos

¹ Atualmente são 103 instituições parceiras do Sistema UAB.

municípios/estados a implementação e manutenção dos 679 polos de apoio presencial já instalados para atender os alunos da região. O MEC, por meio da Capes, do FNDE e da SEED, cabe a regulação e financiamento do Sistema UAB (MILL, 2012, p. 283).

A partir da implementação dessa política pública, o que se observa é uma reestruturação da gestão das universidades para criarem e ofertarem cursos a distância. Como já apontado anteriormente, a EaD pode ser estruturada numa instituição de finalidade única ou de finalidade dupla. No caso das universidades que começaram a ofertar cursos a distância pela UAB, elas se enquadram na definição de instituição de finalidade dupla. Dessa forma, em todas elas foi criada uma unidade especial que possui uma equipe administrativa, de profissionais e especialistas que irão auxiliar os professores da instituição que forem atuar nessa modalidade de EaD. Esses profissionais auxiliarão os professores no planejamento e na execução das ofertas das disciplinas. Essas unidades, de acordo com cada gestão universitária, podem ser organizadas em secretarias, núcleos ou centros de educação a distância.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde foi realizada a pesquisa, possui uma Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), que dá suporte aos cursos oferecidos pela UAB. Os cursos da UAB começaram a ser ofertados em 2007, e a SEaD foi inaugurada em 2009. Na UFSCar, a SEaD é constituída pela Coordenadoria de Processos de Ensino-Aprendizagem (CoPEA), pela Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação (CITE), pela Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional (CoDAP), pela Coordenadoria de Relações Institucionais (CoRI) e pela Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico (CAPE).

Atualmente, a UFSCar oferece principalmente os seguintes cursos de graduação a distância: licenciatura em Educação Musical, licenciatura em Pedagogia, bacharelado em Engenharia Ambiental, bacharelado em Sistema de Informações, além de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira e outros cursos de aperfeiçoamento e especialização *lato sensu*.

É nesse contexto que os professores os quais atuarão na EaD da UFSCar, participantes desta investigação, realizam o seu trabalho. É necessário enfatizar que nem todo professor atuante na educação presencial dessa instituição atua também na EaD. Também ocorre a atuação de professores na EaD que não são professores efetivados como servidores públicos na instituição.

O trabalho docente na EaD necessariamente se modifica não só pela reconfiguração do tempo e do lugar de ensinar e aprender, mas também pela modificação da natureza do trabalho docente. Belloni (2001) afirma que, no que se refere à nova organização do trabalho docente, na EaD podemos destacar a presença de profissionais que irão auxiliar os professores tanto no planejamento do curso quanto em sua execução. Esses dois momentos são separados e não serão mais executados somente pelo professor, como geralmente acontece na educação presencial. Mill (2010) irá denominar o trabalho coletivo realizado na EaD como *polidocência*, pois o professor conta com o apoio e suporte de outros profissionais, como tutores, designer instrucional e outros. Essas questões serão fundamentadas e discutidas mais profundamente no Capítulo 2.

De acordo com Moore e Kearsley (2011), o uso das tecnologias digitais para mediar a relação pedagógica muda a forma de o professor aprender a ensinar:

À medida que mais instituições criam sistemas de educação a distância, o papel dos instrutores será diferente. Ao mudar para um sistema de educação a distância, alguns instrutores terão o trabalho de preparar materiais sem se envolver em interações com seus alunos, ou, caso se envolvam, vão utilizar as tecnologias de comunicação e, desse modo, aprender a ensinar de um modo um tanto diferente (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 22).

Para esses autores, o ensino na educação a distância representa um desafio para os professores por ser diferente do da educação presencial. Isso tem a ver com o uso de tecnologias diferentes utilizadas nessa modalidade e também com a não percepção de como os alunos reagem a determinadas atividades, e isso será aprendido com o tempo e com a experiência. Moore e Kearsley (2011) explicitam esse pensamento:

Todos os professores têm alguma experiência em lidar com os alunos em uma sala de aula. Mesmo que – como ainda é o caso na educação superior – a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal, pelo menos conseguem pautar seu comportamento com base em seus próprios professores na sala de aula (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 147).

Como apontado pelos autores, no caso da educação a distância, a aprendizagem da docência, ao contrário do que acontece na educação presencial, não se iniciará pela experiência que os professores tiveram enquanto alunos. Isso acontece porque a maioria dos professores não teve experiências enquanto alunos na EaD. Considerando as

características da modalidade a distância, podemos perceber que o professor, ao iniciar nessa modalidade, passa por um processo de aprendizagem do que é a docência virtual. Nesse sentido, questiona-se: como acontece o processo de aprendizagem da docência para atuação na EaD? De acordo com Huberman (1992), a trajetória docente pode ser dividida em ciclos. O ciclo inicial da prática docente é marcado pela fase de descoberta e também do sentimento de sobrevivência. Silva (1997) e Zabalza (2003; 2004) falam que a fase inicial da carreira docente é caracterizada por dilemas e que eles fazem parte do processo de aprendizagem da docência. Quais os dilemas vivenciados pelos professores nas primeiras ofertas de uma disciplina a distância? Eles foram importantes no processo de aprendizagem da docência virtual? Quais saberes foram aprendidos pelos professores a partir dessa experiência? Para responder a essas perguntas da pesquisa, entrevistamos sete professores dos cursos de bacharelado e licenciatura a distância da Universidade Federal de São Carlos. Para a fundamentação e análise dos dados coletados, utilizamos a literatura produzida na área de formação de professores sobre a aprendizagem da docência e suas características.

1.4. Objetivos da pesquisa

Objetivo geral:

Analisar o processo de aprendizagem da docência virtual levando-se em conta os dilemas dos professores iniciantes na modalidade a distância e os saberes por eles produzidos a partir dessa experiência.

Objetivos específicos:

- Verificar os dilemas vividos pelos professores nas primeiras ofertas de disciplinas na educação a distância.
- Caracterizar elementos da trajetória de formação e profissional dos docentes entrevistados na modalidade a distância.
- Analisar o processo de aprendizagem da docência virtual.
- Indicar os saberes construídos pela prática docente na modalidade a distância, quais saberes os professores na EaD devem desenvolver para se tornarem bons

professores nessa modalidade e qual a influência desses saberes construídos pela prática na EaD na educação presencial.

1.5. Caminhos metodológicos

A natureza da presente pesquisa é qualitativa e, assim, tem preocupação com o significado do fenômeno a ser estudado do ponto de vista dos sujeitos envolvidos com este. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada por ter no ambiente natural a fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, por ser descritiva e por ter como interesse mais o processo do que o produto. Nela, os significados que as pessoas dão à experiência são valorizados e as análises dos dados tendem a ser feitas de maneira indutiva.

De acordo com esses autores, a entrevista em profundidade é uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa e essa foi a estratégia escolhida para a obtenção dos dados para a realização da presente pesquisa. O objetivo desse tipo de entrevista é compreender como os sujeitos pensam e desenvolvem seus quadros de referência, ou seja, pretende compreender um fenômeno de acordo com a perspectiva pessoal dos sujeitos da pesquisa. Nas palavras dos autores:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A partir do exposto por esses autores, podemos perceber que a pesquisa qualitativa é descritiva e pretende fazer uma análise aprofundada devido à pretensão em analisar o fenômeno em sua complexidade. A natureza qualitativa de análise possui algumas tipologias de pesquisa, e a escolhida para este estudo foi a exploratória-descritiva. Tal escolha se deu pelas finalidades desse tipo de estudo:

(1) Familiarizar-se com o fenômeno ou conseguir nova compreensão deste frequentemente para poder formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses; (2) apresentar precisamente as características de uma situação, um grupo ou um indivíduo específico (com ou sem hipóteses específicas iniciais a respeito da natureza de tais

características; (3) verificar a frequência com que algo ocorre ou com que está ligado a alguma outra coisa (geralmente, mas não sempre, com uma hipótese inicial específica); (4) verificar uma hipótese tese de relação causal entre variáveis (SELLTIZ et al., 1975, p. 59).

Escolhemos esse tipo de estudo devido à pouca ou quase nenhuma exploração existente acerca da temática estudada. Pretendemos na presente pesquisa explorar o processo de aprendizagem da docência virtual para que desta pesquisa inicial nasça a necessidade de se desenvolver outras. “Embora estejamos considerando aqui o estudo exploratório quase que exclusivamente como uma entidade, é também adequado considerá-lo como um passo inicial em um processo contínuo de pesquisa. Na prática, a parte mais difícil de uma pesquisa é o seu início” (SELLTIZ et al., 1975, p. 61). Pode-se perceber que o tipo de pesquisa exploratória-descritiva é usado quando um assunto é pouco conhecido ou explorado. É descritiva porque pretende descrever as características de uma experiência. Ao final se espera conseguir elaborar hipóteses e também estabelecer relações entre as variáveis.

Pretendemos com essa tipologia de pesquisa compreender os diferentes aspectos envolvidos no processo da aprendizagem da docência da educação a distância. Para isso, foram feitas entrevistas com professores envolvidos com a modalidade a distância.

1.6. Procedimentos

A pesquisa se dividiu em quatro momentos distintos e complementares. O primeiro foi o aprofundamento teórico, ou seja, da revisão bibliográfica a partir da leitura de textos que embasassem a pesquisa. De modo geral, pode-se dizer que as leituras feitas foram norteadas por duas áreas do conhecimento: educação a distância e formação de professores.

O segundo momento da pesquisa foi o processo de coleta de dados. Para isso elaboramos um roteiro semiestruturado de entrevista, ou seja, as perguntas serviram para nortear a entrevista. Entrevistamos sete professores que atuam na educação a distância da Universidade Federal de São Carlos. O roteiro de entrevista (disponibilizado nos anexos) foi elaborado com base nos objetivos específicos da pesquisa. O processo de coleta de dados iniciou-se com o pedido de autorização para a Secretaria Geral de Educação a Distância (entidade que apoia os cursos ofertados na modalidade a distância

da UFSCar) para a realização das entrevistas. Após a autorização, foi feito um primeiro contato com as coordenações dos cursos de bacharelado e licenciatura a distância dessa instituição, as quais também autorizaram as entrevistas com os professores.

Em outro momento, foi enviado um e-mail às coordenações solicitando o contato dos professores que tivessem ofertado no mínimo três vezes a mesma disciplina. Em seguida, foi enviado um convite por e-mail para os professores participarem da pesquisa. Foram enviados e-mails para 16 professores no total. Sete professores se propuseram a participar. A data e o local das entrevistas foram escolhidos de acordo com a agenda dos professores. Foi utilizado um gravador mediante a autorização dos entrevistados. Também foi assinado um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual, além de outras considerações, se explicita o anonimato dos participantes. Ao final foram entrevistados dois professores do curso de Sistemas de Informação, dois professores do curso de Educação Musical, uma professora do curso de Engenharia Ambiental e duas professoras do curso de Pedagogia. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas. Os dados coletados foram analisados com base nos textos, livros, teses e artigos lidos.

O terceiro momento da pesquisa foi a análise dos dados coletados a partir de categorias elaboradas com base nos objetivos específicos da pesquisa. O quarto e último momento foi a elaboração do relatório final.

1.7. Sujeitos da pesquisa

Para a realização da presente pesquisa foram entrevistados os professores que atuam nos cursos a distância da Universidade Federal de São Carlos, já citados: Pedagogia, Educação Musical, Sistemas de Informação e Engenharia Ambiental. Foram selecionados docentes que ofertaram no mínimo três vezes a mesma disciplina na modalidade a distância. Utilizamos esse critério com base nos ciclos da carreira docente, de acordo com Huberman (1992). Segundo esse autor, os ciclos da carreira docente são divididos por anos de experiência, e os três primeiros anos são considerados a fase de início da docência. Na educação a distância, a organização do tempo da disciplina é diferente da educação presencial do magistério. Dessa forma, ao invés de considerarmos o tempo de experiência docente pelos anos, consideramos pelo número de disciplinas

que os professores ofertaram. O professor, ao ter ofertado no mínimo três vezes uma mesma disciplina, pode ter condições de refletir sobre como foi ou está sendo o início da prática docente na EaD.

Quadro 1 – Elementos da trajetória de formação e profissional dos sujeitos da pesquisa

Professor (a)	Curso UAB UFSCar	Área de formação	Maior titulação	Tempo (em anos) de experiência na educação presencial	Anos de atuação na educação infantil, ensino fundamental, médio, EJA ou em conservatório de música	Anos de atuação na educação superior presencial	Formação específica sobre os processos educacionais
A	Sistemas de Informação	Bacharelado em Tecnologia de Processamento de Dados (completo) e licenciatura em Química (incompleto)	Doutorado	37 anos	0 anos	37 anos	No curso de licenciatura em Química, que não chegou a concluir, teve disciplinas sobre metodologia de ensino
B	Educação Musical	Bacharelado em Música Popular	Pós-doutorado	23 anos	13 anos	10 anos	Mestrado e doutorado
C	Sistemas de Informação	Bacharelado em Ciências da Computação	Doutorado	21 anos	0 anos	21 anos	Não teve
D	Engenharia Ambiental	Licenciatura e bacharelado em Matemática	Mestrado	2 anos	2 anos	0 anos	Na graduação
E	Educação Musical	Bacharelado em Música	Doutorado	24 anos	19 anos e meio	4 anos e meio	Especialização em metodologia do ensino superior, no mestrado e doutorado
F	Pedagogia	Pedagogia	Pós-doutorado	24 anos	12 anos	12 anos	Na graduação em Pedagogia
G	Pedagogia	Pedagogia	Doutorado	17 anos	4 anos	13 anos	Graduação (nesse período participou do Programa de educação tutorial (PET)), mestrado e doutorado

Fonte: autoria própria.

Os perfis dos professores são diversos. As professoras D, F e G são formadas em licenciatura. O professor A, apesar de ser formado em bacharelado, começou e não concluiu o curso de licenciatura em Química, o que o possibilitou entrar em contato com disciplinas relacionadas à docência. O professor B e a professora E, apesar de serem formados em bacharelado, sempre se interessaram pelo ensino e, além das experiências como professores na educação básica ou em conservatórios de músicas, tiveram disciplinas de metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). O professor C teve, ao longo de sua formação, alguma matéria que tratasse da docência.

Os anos e os tipos de experiência são variados também. Todos os professores trabalharam na educação básica ou em conservatórios de música, exceto os professores A e C, que vivenciaram todas as suas atividades docentes na universidade. A professora D ingressou na universidade para ser professora especificamente da educação a distância e não possui nenhuma experiência com educação presencial superior anterior. Em contrapartida, o professor A é professor universitário presencial há 37 anos. Os perfis são diversos, e, dessa forma, as maneiras de compreender a aprendizagem da docência na educação a distância poderão ser distintas. Cada professor possui uma trajetória profissional e de formação e fará com que as compreensões e percepções das questões da presente pesquisa sejam entendidas de maneira diversificada.

2. O INÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS DILEMAS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

Segundo a literatura da área de formação de professores, as transições entre ser aluno e passar a ser professor causam um choque de realidade fruto da distância entre a teoria e a prática. Com base nessa literatura, partimos da hipótese de que os professores ao iniciarem a docência na modalidade a distância passam por um “choque de realidade” fruto da transição entre ser professor na educação presencial e passar a ser professor na educação a distância. No processo de aprendizagem da docência virtual, é esperado que os professores enfrentem dilemas consequentes das características da EaD que tanto se diferem das da educação presencial. Essa questão será analisada segundo a visão dos professores entrevistados. É importante enfatizar que o foco da pesquisa está na aprendizagem da docência virtual, mas não desconsideramos a formação e experiência docente dos professores entrevistados na educação presencial. Nenhum dos professores iniciou a sua prática docente na educação a distância. Todos eles atuaram na educação presencial em nível básico ou superior antes de iniciarem a experiência na EaD. Focaremos, neste trabalho, nas questões relacionadas ao início da docência virtual e, neste capítulo especificamente, nos dilemas que os professores enfrentaram ao iniciarem a sua atuação na EaD.

2.1. A docência na educação a distância: um novo contexto de trabalho

A aprendizagem da docência, entre outros aspectos, acontece pelo processo de socialização, ou seja, de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Segundo Tardif e Raymond (2000), a inserção em uma carreira passa pelo processo de aquisição dos saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, o que inclui os valores, regras e rotinas. Nesse sentido, o professor, ao iniciar a docência na modalidade a distância, passa por um processo de socialização e de aprendizagens.

Podemos dizer de maneira geral que a organização do trabalho docente na educação a distância é caracterizada pela divisão do trabalho, e, com isso, o papel do

professor se modifica. Belloni (2001) e Mill e Fidalgo (2007b) compreendem que a organização do trabalho docente na EaD segue a lógica do modelo fordista de linha de montagem. Segundo esses autores, o trabalho do professor se modifica, pois antes o professor, na educação presencial, dominava todas as etapas do seu trabalho, e na docência virtual essas etapas são divididas entre diversos profissionais.

Como resultado desta divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas de áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizadas, mediatizada através de diversos meios acessíveis (BELLONI, 2001, p. 80).

Podemos observar que essa organização do trabalho na EaD faz com que exista a separação do planejamento e da execução. Na educação presencial, o professor é responsável por esses dois momentos, e na EaD eles são geralmente separados. Belloni (2001) aponta que, no que diz respeito ao planejamento, o professor é o principal responsável, porém ele conta com o apoio de outros profissionais (educadores ou não) nesse processo. Na preparação do material impresso, por exemplo, existe o suporte de profissionais que trabalham com a qualidade comunicacional e pedagógica do texto. Em relação à produção de materiais em suporte vídeo, áudio ou informático, o professor conta com programadores, operadores e editores de audiovisual. O professor é quem seleciona o conteúdo e determina os objetivos educacionais. O conteúdo é apresentado em formato impresso e digital, e para a sua construção muitos são os profissionais envolvidos. Nesse sentido, é preciso que o professor desenvolva um trabalho de coordenação e integração de equipe, e, segundo Belloni (2001), essa é talvez uma das novas funções mais difíceis do professor na EaD.

Quando a etapa do planejamento se encerra é que a disciplina se inicia, ou seja, a parte da execução. Para o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno existem a tutoria, o aconselhamento, a monitoria de centros de apoio e de recursos e atividades relacionadas à avaliação (BELLONI, 2001). Para assegurar que tanto a parte do

planejamento quanto a da execução sejam realizadas com qualidade, é importante que exista uma gestão de todo esse processo.

Consideradas do ponto de vista da organização institucional, podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (BELLONI, 2001, p. 84).

Segundo Belloni (2001), a EaD possui uma nova forma de organização do trabalho docente que interfere diretamente na natureza do trabalho do professor, o qual antes era uma entidade individual e passa a ser uma entidade coletiva. Nesse mesmo sentido é que Mill (2010) vai definir o conceito de polidocência. Oliveira (2008) denomina essa mesma natureza do trabalho docente virtual como professor coletivo. Independentemente das denominações, o que se pretende é demonstrar que o trabalho docente na EaD é compartilhado e conta com o suporte de outros profissionais tanto no processo de planejamento da disciplina quanto durante a sua oferta.

A função docente virtual transforma o professor indivíduo em professor coletivo, representado por uma equipe de trabalho formada por profissionais de distintas áreas de atuação (*webdesigner*, programador, *designer* instrucional, especialista em conteúdo, especialista em linguagem audiovisual, roteirista, pedagogo, psicólogo etc.), cuja constituição depende das características requeridas pela concepção, pelo desenvolvimento e pelo aperfeiçoamento de determinado projeto formativo (OLIVEIRA, 2008, p. 207).

Como já apontado no primeiro capítulo deste trabalho, a EaD é caracterizada pela separação física entre alunos e professores, e é a tecnologia usada que garantirá a mediação entre eles. Interessa-nos no presente momento compreender a EaD feita, de modo geral, com base nas tecnologias digitais e impressas, pois são nessas bases que os professores entrevistados trabalham. Considerando que o material impresso é usado também na educação presencial, a verdadeira modificação em relação ao trabalho do professor é que ele passa a usar intensamente a tecnologia digital e dela depende para ensinar, pois é no contexto do avanço dessas tecnologias especificamente que o ambiente virtual de aprendizagem pôde ser configurado.

Em um momento mais recente, a evolução redesenha a sala de aula em um novo ambiente virtual de aprendizagem. Localizados no ciberespaço,

o ambiente virtual disponível pela internet é para poucos. O acesso é restrito a alunos e professores. É preciso se identificar e ter uma senha. Depois da identificação e do acesso, um novo espaço educacional se apresenta (KENSKI, 2012, p. 93).

Segundo Kenski (2012), nos ambientes virtuais de aprendizagem é possível existir interação síncrona (ao mesmo tempo) e assíncrona (em tempos diferentes). Nele existe uma linguagem hipertextual em que são apresentados vídeos, sons, mídias etc. Esse ambiente possibilita a interação entre os participantes e com os docentes. A conectividade permite acesso rápido à informação e à comunicação.

Essa autora aponta que esses três aspectos (interatividade, hipertextualidade e conectividade) fazem do ambiente virtual de aprendizagem um espaço e lugar para a aprendizagem individual e coletiva. Schlemmer (2005), nesse mesmo sentido, aponta que a vantagem do AVA está relacionada à maior interatividade que ele proporciona pela comunicação tanto síncrona quanto assíncrona. Outro aspecto apresentado por essa autora é que o uso da web possibilita o armazenamento, a recuperação e o compartilhamento de informação, além da superação dos limites de tempo e espaço. Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser considerados como salas de aula virtuais por serem planejados e organizados para ser lugar onde os processos de ensino e aprendizagem ocorrem. Segundo Mill e Fidalgo (2007a), a sala de aula virtual existe, embora seja diferente da sala de aula presencial. Para os autores, suas diferenças estão na materialidade e temporalidade, ou seja, a sala de aula virtual se configura em tempos e espaços distintos dos da sala de aula presencial.

Nesse contexto, o que constatamos é que o ambiente de trabalho do professor não é mais a sala de aula física, onde interage face a face com os alunos. De acordo com Peters (2004), as aulas na educação presencial são caracterizadas pelo uso da oralidade face a face. Essa forma de conceber o que é ensinar é usada há milênios e com isso foi internalizada por todos. A partir dessa constatação, é possível perceber um padrão cultural em relação ao que é ser professor. O trabalho na EaD rompe com essa perspectiva e gera um estranhamento.

Na educação a distância, no entanto, as coisas são bem diferentes. As formas típicas e prevalentes de ensino e aprendizagem não são falar e ouvir em situações face a face, mas apresentar material didático impresso e usá-lo a fim de adquirir conhecimento. Falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é

relativamente novo e, certamente, comparativamente difícil (PETERS, 2004, p. 70).

Segundo esse autor, essa nova linguagem e forma de ensinar e aprender rompe com a tradição acadêmica. Nesse sentido, o professor que antes lecionava usando basicamente a linguagem oral agora percebe o uso intensivo da linguagem escrita. Para que os professores aprendam a lidar com as tecnologias digitais, é preciso que exista um domínio mínimo da linguagem digital. Segundo Kenski (2012),

A linguagem digital é simples, baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender. É uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos. A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz (KENSKI, 2012, p. 32).

A linguagem digital a partir do uso de hipertextos é característica dos ambientes virtuais de aprendizagem. Aprender a usar essa nova linguagem se torna um desafio para o professor que começa a atuar na modalidade a distância.

Como vimos, a educação a distância é configurada de maneira diferenciada quando comparada com a educação presencial, modalidade esta em que os professores foram formados para trabalhar e em que foram socializados desde muito cedo. Ser professor virtual exige não só a inserção desse profissional num novo contexto de trabalho, mas também a reaprendizagem do que é ser professor.

2.2. O início da docência na educação a distância e suas características

Pretendemos analisar, especificamente neste capítulo, os principais dilemas enfrentados pelos professores em suas primeiras ofertas de disciplina a distância, ou seja, no início da docência nessa modalidade.

De acordo com Garcia (1999b), existem diferentes abordagens de interpretação e investigação do processo de iniciação da docência.

Num caso enfatiza-se as preocupações dos professores, como indicadores de diferentes etapas de desenvolvimento profissional. Noutro caso, o professor é concebido de um ponto de vista fundamentalmente cognitivo e o aprender a ensinar é visto como um

processo de maturidade intelectual. Existe uma última abordagem para a análise do processo de iniciação que enfatiza os elementos sociais e culturais da profissão docente e no assumir deles por parte do professor principiante (GARCIA, 1999b, p. 114).

Optamos por investigar o início da docência virtual segundo a perspectiva das etapas de desenvolvimento profissional. Não queremos dizer com essa proposta de pesquisa que os professores iniciaram a sua experiência docente na modalidade a distância. Como já apontado no início deste capítulo, todos os professores entrevistados iniciaram a sua experiência na educação presencial e alguns deles possuem anos de atuação nessa modalidade. Interessa-nos aqui analisar o início da docência na educação a distância, e, para isso, fundamentamo-nos em autores que estudam as características da aprendizagem da docência, mas nos atentando sempre para as características e peculiaridades da EaD.

De acordo com Huberman (1992), a carreira dos professores pode ser dividida em ciclos, e cada um deles possui suas próprias características. Antes de mais nada, é importante enfatizar que esses ciclos ou etapas não são fixos e iguais para todos os professores, existem variações, e o autor chamou a atenção para esse aspecto:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipos não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas e crise econômica) (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Como apontado pelo autor, o desenvolvimento da carreira muitas vezes não acontece de maneira linear, como uma sequência de acontecimentos. De qualquer forma, a carreira docente foi dividida em ciclos para facilitar a compreensão dos aspectos inerentes à trajetória docente. As fases descritas por Huberman (1992) estão descritas no quadro abaixo.

Quadro 2 – As fases da carreira docente

Anos de prática docente	Fases
1 – 3	Entrada na carreira
4 – 6	Estabilização
7 – 18	Experimentação/diversificação

19 – 30	Serenidade/conservadorismo
31 – 40	Desinvestimento sereno/amargo

Fonte: Huberman (1992).

A fase de entrada na carreira é caracterizada pelo sentimento de descoberta e/ou sobrevivência. O sentimento de descoberta diz respeito ao entusiasmo inicial pelo sentimento de pertencimento a uma profissão, de responsabilidade e de experimentação. Ao mesmo tempo, o professor em início de carreira pode ter o sentimento de sobrevivência por se confrontar com situações complexas e de difícil solução.

A distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Essa primeira fase do ciclo do desenvolvimento profissional é descrita pelo autor como um momento complicado porque o professor tem que lidar com a distância entre aquilo que ele idealizou ou imaginou e a realidade. Outros autores falaram dessa fase inicial da docência e trataremos disso a seguir. A segunda fase do ciclo da carreira do professor descrita por Huberman (1992) é a fase de estabilização. Nela o professor cria identidade com a profissão docente e com isso vem um sentimento de comprometimento e pertencimento. Outro sentimento vivenciado pelos professores na fase de estabilização é o de competência pedagógica crescente, e com isso eles se sentem mais preparados para lidar com situações complexas ou inesperadas. A terceira fase foi denominada pelo autor como fase de diversificação e corresponde mais ou menos ao meio da carreira do professor.

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso em geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (HUBERMAN, 1992, p. 41).

O autor explicita que os professores nessa fase são mais motivados e dinâmicos. A quarta fase é caracterizada por dois possíveis sentimentos e/ou posturas, o primeiro de serenidade e distanciamento afetivo, em que o professor tem o sentimento de prever

tudo que irá acontecer em sala de aula. Os professores nessa fase têm segurança e por isso não se preocupam com o que os outros vão pensar do seu trabalho. A segunda postura possível nessa quarta fase da carreira docente é o conservadorismo e a necessidade de lamentar. Ainda segundo Huberman (1992), esses professores têm geralmente uma postura ranzinza e se queixam que os alunos da atualidade são menos disciplinados e motivados quando comparam com os alunos que tiveram em fases anteriores da sua trajetória docente. A última etapa do ciclo é caracterizada pelo desinvestimento na profissão. Essa fase marca o fim da trajetória docente e tem como principal característica a maior atenção que os professores dão à vida pessoal e aos interesses próprios.

Interessa-nos nesta pesquisa a melhor compreensão dos aspectos envolvidos na fase de entrada na carreira da docência virtual. Lembramos que todos os sujeitos da pesquisa têm experiência na educação presencial, ou seja, a experiência na educação a distância é parte da trajetória desses professores. O foco da nossa pesquisa está na transição entre ser professor na educação presencial e passar a ser também professor na educação a distância.

Garcia (1999a; 1999b), Silva (1997), Mariano e Lima (2012), Guarnieri (1996; 2005) e Tardif e Raymond (2000) apontam que o termo “choque de realidade”, criado pelo holandês Simon Veenman, descreve muito bem o sentimento dos professores ao iniciarem na carreira docente. Silva (1997) diz que o “choque de realidade” é fruto do confronto do mundo interior do professor com a realidade encontrada no meio socioprofissional em que ele se insere profissionalmente, o que gera medo, insegurança e frustração.

Tardif e Raymond (2000) e Garcia (1999b) falam que os termos “choque de realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural” remetem ao primeiro ano de docência, nos quais os professores passam por intenso processo de aprendizado. Nesse momento, pode ocorrer certa desilusão ou desencantamento em relação à profissão pela distância entre aquilo que se esperava e o que se encontrou efetivamente. Esses autores falam que os primeiros anos da docência são como um rito de passagem da condição de estudante à de professor.

Tardif e Raymond (2000), com base em Eddy (1971), dizem que o início da docência pode ser dividido em três fases. A primeira diz respeito à transição entre o

idealizado e o real e acontece no momento em que o professor novato recebe uma orientação formal no contexto de trabalho antes de as aulas iniciarem. A segunda fase representa a compreensão por parte do professor da estrutura organizacional da escola, bem como a compreensão das hierarquias. Nesse momento, o professor novato percebe as regras informais que regem a instituição e as relações de trabalho. A terceira e última fase dos primeiros anos da carreira docente está ligada à descoberta dos alunos “reais” pelos professores.

Levando-se em conta o início da docência dos professores na educação a distância, não podemos dizer que exista um “choque de realidade” fruto da transição entre ser estudante e ser professor, já que a maioria dos professores possui anos de experiência na educação presencial. O termo “choque de realidade” caracterizaria bem a transição entre ser professor na educação presencial e passar a ser também professor na educação a distância. São modalidades distintas com características distintas, e com isso o professor, ao começar a atuar na EaD, passaria por um “choque de realidade”. Segundo Silva (1997), o “choque de realidade” entre o real e o ideal, ou seja, entre teoria e prática, propicia a transformação da etapa de iniciação à docência num contexto oportuno ao aparecimento de dilemas. Dessa forma, podemos considerar que vivenciar dilemas faz parte do processo de aprendizagem da docência.

Zabalza (2003) define o *dilema* como uma situação de dúvida entre dois possíveis caminhos, sendo que ambos têm vantagens e desvantagens. Segundo esse autor, o professor trabalha num contexto propício ao aparecimento de incertezas, pois são muitas as variáveis existentes nos processos de ensinar e aprender. Dessa forma, o professor precisa ser capaz de compreender e decodificar tais variáveis. A situação de ensino é muito dinâmica, e por isso não existe um protocolo para guiar o professor a como fazer da melhor forma o seu trabalho. É nesse contexto dinâmico da sala de aula que os dilemas são propensos a aparecer. Caetano (1997) aponta que os dilemas podem ser frutos do conflito entre a ação e o pensamento do professor:

Incluimos no conceito de dilemas os conflitos entre alternativas de ação não circunscritas a um tempo e a um espaço particulares. Por outro lado, consideramos ainda como dilemas os conflitos entre a própria ação e o pensamento; ou entre posições valorativas antagônicas de um mesmo curso de ação ou ainda as contradições entre o pensamento ou a ação do professor e os próprios condicionalismos da situação objetiva que lhe é exterior (CAETANO, 1997, p. 194).

Podemos perceber que os dilemas podem aparecer por diversos motivos, mas a base de sua definição está no conflito e na dificuldade de tomar decisões. Essa dificuldade se estabelece ao passo que todas as alternativas contêm aspectos positivos e negativos, como aponta Zabalza (2004):

Vou utilizar o conceito dilema para me referir a todo o conjunto de situações bipolares ou multibipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional. É um dilema, por exemplo, como ajustar as exigências de programas oficiais com as necessidades específicas de nossos alunos; e o é também como desenvolver a evolução de uma aluna específica, que não queremos que fique com uma impressão negativa de seus resultados apesar de estes serem claramente insuficientes (ZABALZA, 2004, p. 18).

A partir do que foi explicitado, podemos verificar que os dilemas são inerentes à prática docente, o seu aparecimento pode representar um momento rico para o desenvolvimento profissional dos professores, pois o docente, ao saber lidar com uma situação dilemática, passa a se sentir mais seguro em relação às suas escolhas e posturas profissionais. Podemos considerar, assim, que aprender a gerir dilemas é parte importante no processo de aprendizagem da docência, como exemplifica Silva (1997):

Para os docentes, que se iniciam na profissão aprendam a gerir os dilemas, próprios da sua atividade profissional, sem que se tornem numa fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional, torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver – em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a sua profissão – o seu próprio projeto de formação continuada que lhes permita, através da transformação do seu sistema de crenças, na melhoria do seu autoconhecimento, da sua autoestima e autoconceito, tornaram-se mais abertos a mudanças e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente (SILVA, 1997, p. 59).

Esse trecho de Silva (1997) é importante para compreendermos os momentos de dilemas (típicos do início da docência) e a busca pela sua resolução como parte de um processo do desenvolvimento profissional. O professor ao saber lidar com tais situações tem maior possibilidade de melhorar a sua autoestima e seu autoconceito, o que é importante para o processo de sentimento de pertencimento na profissão docente.

A partir da compreensão das características do início da docência segundo a literatura da área, iremos analisar quais foram os dilemas enfrentados pelos professores ao iniciarem na docência virtual. Para facilitar a visualização, colocaremos os dilemas

apontados pelos professores e em seguida discutiremos mais profundamente cada um deles.

Quadro 3 – Planejamento X Não conhecimento do público da EaD

Dilema	Comentários dos professores
Planejamento X Não conhecimento do público da EaD	“No presencial, dependendo do ritmo da turma, você muda a abordagem, na EaD é difícil porque o professor não conhece muito bem os alunos porque não está vendo eles. Na EaD o que eu percebo é que o perfil dos alunos é heterogêneo, tem alunos que trabalham na sapataria, outros que trabalham na área de Sistemas de Informação” (Professor A).
	“Tem a separação na educação a distância de fazer o planejamento, elaborar a disciplina e fazer a oferta. Para mim, elaborar foi muito mais angustiante do que ofertar. Eu preparei uma disciplina sem saber para quem era e quais seriam os conteúdos interessantes” (Professor B).
	“A principal dificuldade é avaliar o quanto que o aluno na educação a distância consome de tempo para fazer uma atividade” (Professor C).
	“A análise da projeção do tempo que as coisas tomam para o aluno na EaD, então você indica uma leitura, existe um cálculo da CoPEA, mas é sempre uma projeção, e então se coloca no quadro da unidade, no cronograma, que o aluno vai levar quatro horas para ler aquele texto, ele leva oito, porque como eu dou conta de saber se a leitura dele é em silêncio, se ele consegue ter uma disciplina para ler do início ao fim, para ler, fazer anotações e voltar, como é que é essa dinâmica de leitura?” (Professora E).
	“Normalmente esses alunos estão a um certo tempo longe da academia, né, do colégio, são alunos adultos, com uma dinâmica de trabalho intensa. Como é que você dosa a complexidade de leitura e a quantidade de leituras nas unidades? Pra dar para esse aluno ler, questionar, compreender e de reler. Esse é um ponto delicado e que acho que precisamos compreender melhor” (Professora E).
	“A minha primeira dificuldade foi essa questão de saber organizar adequadamente o conteúdo dentro do tempo, porque os alunos tinham quatro disciplinas juntas, agora, com a nova grade, eles só têm duas disciplinas. A principal dificuldade foi em relação a isso, de saber com que maneira eu iria organizar uma atividade que desse tempo pro aluno fazer” (Professora F).

Fonte: autoria própria.

Segundo as falas descritas no quadro acima, os professores A, B, C, E e F apontaram que fazer o planejamento das atividades sem saber quem era o público da educação a distância foi um dilema. O professor C disse que sua dificuldade nesse sentido foi compreender quanto tempo o aluno da EaD consome para ler um texto. A professora D afirmou que, por mais que exista um cálculo de quanto tempo um aluno demora para ler um texto, é difícil saber em quais condições reais os alunos irão realizar tais leituras.

Essa dificuldade de planejamento acontece, segundo essa professora, porque o público da EaD está normalmente a um certo tempo longe da academia ou do colégio e além disso são em sua maioria alunos adultos e trabalhadores. O professor A disse que o público da educação a distância é heterogêneo, alguns alunos já trabalham na área, enquanto outros trabalham com uma função que nada tem a ver com o curso. Esse dilema é fruto do não conhecimento do público da educação a distância, pois a maioria dos professores entrevistados leciona há anos na educação presencial, que tem um público diferente do da EaD. Os cursos oferecidos na universidade pela UAB são recentes, com isso, a própria gestão é nova, e tais compreensões sobre as questões relacionadas a essa modalidade também o são. É importante considerar que a maior parte desses professores iniciava a sua prática docente na EaD quando os cursos oferecidos pela UAB também se iniciavam. Outros dilemas apontados pelos professores estão relacionados a esse primeiro dilema discutido: como saber planejar o calendário de atividades sem saber quem é o aluno real da EaD. Como consequência do não conhecimento do público da EaD, torna-se fonte de dilemas o planejamento das atividades no que se refere a prazos, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 4 – Prazos das atividades X Necessidades dos alunos

Dilema	Comentários dos professores
Prazos das atividades x Necessidades dos alunos (trabalhadores, com filhos etc.)	“É óbvio que a gente está considerando o perfil do aluno que tem família, que está fazendo a disciplina e precisa de certa flexibilidade. Mas com o tempo você aprende a separar esses alunos daqueles que imaginam uma flexibilidade de que faz quando quiser” (Professor B).
	“Eu entendo que para os tutores lidarem com os prazos tem que ter um certo rigor, mas eu ainda tento ver como que um aluno que trabalha e tem que ficar duas semanas fora e perde uma série de atividades tem a possibilidade de fazer uma reposição, só que numa janela muito estreita de tempo” (Professor C).
	“É mais fácil de os alunos reclamarem, e, na minha experiência como um todo, o aluno reclama muito quando ele consegue as coisas, se reclama e ganha mais prazo, vira padrão e ele começa a reclamar de tudo, então eu sou mais rígido nas outras coisas, e isso é um problema, porque eu posso não enxergar bem alguma coisa que os alunos estão reclamando por eu achar que é uma reclamação gratuita. Eu tento ponderar isso e acho que essa é uma das grandes dificuldades que é separar o que é reclamação habitual e o que é reclamação legítima” (Professor C).

Fonte: autoria própria.

Os professores B e C apontaram que é um dilema compreender quando os alunos realmente precisam de mais tempo para realizar uma tarefa. É preciso trabalhar um determinado conteúdo em tanto tempo, porém os alunos têm filhos e trabalham, o que pode dificultar o cronograma previamente estabelecido. Mas quando saber se as reclamações são legítimas? O que fazer? Esses são alguns dilemas enfrentados pelos professores ao iniciarem a docência virtual.

O trabalho do professor na educação presencial pode ser comparado com o do artesão que domina todo, ou praticamente todo, o processo de produção (MILL; FIDALGO, 2007b). Na educação a distância, os processos de planejamento e de execução são realizados em diferentes momentos e, geralmente, por diferentes sujeitos, o que pode ser comparado a uma linha de produção. O professor é responsável pela escolha do conteúdo e pelo planejamento, enquanto, normalmente, os tutores são os grandes responsáveis pelo processo de verificação da aprendizagem dos alunos (BELLONI, 2001). Como já discutido, a divisão do trabalho modifica a natureza do trabalho docente, e isso pode gerar um estranhamento por parte dos professores.

Como já exposto no primeiro capítulo, a EaD da UFSCar é feita com o apoio da SEaD, que possui coordenadorias nas quais equipes de profissionais são responsáveis por apoiar os professores no planejamento e na execução das disciplinas. Essa Secretaria dá suporte também às coordenações dos cursos da UAB-UFSCar. Podemos dizer, então, que a gestão das graduações a distância é gerida por essas duas instâncias: SEaD e Coordenação de Curso. As equipes da SEaD dão suporte ao professor para a elaboração dos materiais em diferentes mídias e também dão apoio técnico diverso aos docentes. Existem também profissionais que dão suporte indireto ao processo de ensino-aprendizagem, tais como equipes de financeiro, recursos humanos, gestor de bolsas, apoio técnico na sede e nos polos etc. Atualmente, uma coordenação de curso na UFSCar é formada basicamente por: coordenador de curso, vice-coordenador, secretário, supervisor administrativo, supervisor de tutoria e designer instrucional.

Podemos observar que são muitos os profissionais envolvidos para a configuração dos cursos a distância da UFSCar. Todos esses profissionais e equipes mencionados anteriormente interferem no trabalho do professor. A partir do momento em que o professor conta com o apoio da gestão mais fortemente presente no seu trabalho, pois existem o compartilhamento e o apoio de outros profissionais, o professor pode sentir

um estranhamento ao olhar o produto final de sua disciplina por não se identificar com ele. A partir dessa compreensão, podemos analisar os dilemas vivenciados pelos professores A e E no que se refere à padronização e ao sentimento de perda da autonomia docente:

Quadro 5 – Padronização X Autonomia docente

Dilema	Comentários dos professores
Padronização X Autonomia docente	<p>“É um processo um tanto burocrático, eu acho, mas acredito que não existe outro jeito, é preciso definir um padrão, e para as pessoas entrarem nesse padrão gera um pouco de desconforto e às vezes de stress, porque do lado da SEaD eles querem o teu produto e do outro lado às vezes nós não queremos trabalhar da maneira como eles definem” (Professor A).</p>
	<p>“O fato de a EaD ser mediada por várias pessoas, então se cria um padrão para a disciplina, então você tem que ter o guia x, a orientação y, ah, não pode usar tal coisa porque tem que ter o padrão de qualidade e daqui a pouco você olha ali e o professor não tem o sentimento de pertencimento da disciplina, é tudo muito regrado. Eu conheço um outro professor que bate o pé e quando eu vou olhar para a disciplina eu identifico o professor x em sua disciplina, ah, essa é a cara do professor x porque ele bateu o pé. Por que tanto padrão? Todo mundo está construindo o que é fazer graduação a distância, só que de repente você tem um conjunto de regras que dificulta que o professor dê a sua cara para a disciplina” (Professora E).</p>
	<p>“A autonomia na EaD é um terreno movediço, eu acho que ao mesmo tempo que está todo mundo construindo, está todo mundo aprendendo, é uma modalidade muito rica, mas alguns núcleos, algumas equipes já vão criando regras e vão determinando e vão publicando. Isso cansa um pouco, existem valores desequilibrados e isso cansa um pouco. Na educação presencial existe a organização do curso, a discussão do projeto político-pedagógico, tem a discussão de ementa, de bibliografia, não é terra de ninguém, tem uma organização institucional, mas na EaD eu sinto que isso é desequilibrado. Não é a equipe da gestão que aprende e passa para os outros, e os professores? E quem está junto desde 2007, fazendo, lendo e se capacitando na EaD?” (Professora E).</p>
<p>“Tem a DI [designer instrucional] que é ligada a uma das coordenações da SEaD que recebe várias regras e instruções, então ela é uma pessoa que trabalha no curso, mas que está submissa à coordenação “x” que acompanha o trabalho da DI e vai dizendo qual é a dinâmica, então a DI executa um trabalho que a SEaD orienta. Esse profissional pode ficar numa saia justa entre o que foi orientado pela SEaD e pelo que a coordenação do curso precisa especificamente. Autonomia é a palavra, autonomia do docente, autonomia do curso, é preciso aproveitar a aprendizagem desses seis, sete anos do curso. Será que as coordenações dos cursos após esses anos precisam dessas regras todas? E como fica a SEaD com os cinco cursos descobrindo necessidades específicas e com o seu corpo docente fazendo escolhas</p>	

	específicas que devem ser repetidas? O que não pode é as coordenações da SEaD virem com soluções para problemas que acontecem no contexto de cada curso” (Professora E).
--	--

Fonte: autoria própria.

O sentimento de perda de autonomia docente como consequência da padronização existente na EaD foi um dilema vivenciado pelos professores A e E. Independentemente do motivo pelo qual exista um padrão e uma maneira de se fazer EaD na UFSCar, o que nos interessa é que isso foi apontado por dois professores como um ponto de tensão, o que produziu um dilema.

O professor A não acredita que seja possível fazer EaD sem definir um padrão, mas entende que, ao iniciarem as atividades nessa modalidade, é inevitável que não exista desconforto por parte do docente ao ter que se adequar às regras. Segundo esse professor, o dilema existe porque, de um lado, o professor tem uma maneira e uma concepção de realizar a docência e, por outro lado, a SEaD tem um padrão.

A professora E explicitou que, pelo fato de a EaD ser feita por várias mãos, se acaba por necessitar de um padrão, e, com isso, o professor pode ao final ter um sentimento de estranhamento, ou seja, ele não consegue se ver na disciplina. Para ela, esse conjunto de regras estabelecidas pela gestão faz com que o professor não consiga dar a sua cara para a disciplina. Essa professora considera que a autonomia seja, segundo as palavras dela, “um terreno movediço”, pois, ao mesmo tempo em que todos os envolvidos na EaD da UFSCar estão construindo e aprendendo, existem alguns núcleos que vão criando regras as quais interferem diretamente no trabalho dos docentes. Ela diz que na educação presencial há a organização do curso, a discussão do projeto pedagógico, tem a discussão da ementa, da bibliografia, ou seja, existe uma organização institucional, mas que na EaD isso é desequilibrado. Na visão dela, não é a gestão que aprende e passa para os outros como deve ser, ainda mais por a gestão ser tão nova quanto a experiência docente. Essa professora aponta como um dilema do professor ao iniciar na EaD o fato de existir uma gestão que coloca regras as quais diminuem a

autonomia docente e fazem com que muitas vezes esse professor não consiga dar a sua cara para a disciplina.

Outros dois dilemas apontados pelos professores B e E são consequência da nova organização do trabalho docente na EaD. O primeiro deles diz respeito à relação entre tutor e professor que, por ser nova, gerou um dilema, como podemos ver na fala apresentada no quadro abaixo:

Quadro 6 – Papel do professor X Papel do tutor

Dilema	Comentários dos professores
Papel do professor x Papel do tutor	“Eu comecei a fazer a disciplina com o pessoal do primeiro ano, eles estavam cheios de dúvidas e eu respondia tudo, eu estava sempre no fórum de dúvidas. Aí os tutores se acomodaram, e eles que têm que estar lá de olho sempre. Então, com o tempo eu fui entendendo na prática como que as engrenagens se encaixam” (Professor B).

Fonte: autoria própria.

O professor B contou que, na primeira disciplina, ele acompanhava frequentemente o ambiente virtual de aprendizagem e respondia aos alunos e que, com isso, os tutores se acomodaram. O dilema era saber até que ponto era a função dele e a partir de que ponto era o papel do tutor. Não só a relação tutor-professor gerou um dilema na professora E, mas a relação dela com outros membros da sua equipe, como podemos verificar em sua fala:

Quadro 7 – Concepção de educação da professora X Concepção de educação dos membros da equipe

Dilema	Comentários dos professores
Concepção de educação da professora x Concepção de educação dos membros da equipe	“Quando eu estava na educação presencial eu me fechava, a disciplina começava comigo, terminava comigo e a mediação era comigo. Quando você chega na EaD, onde você tem uma equipe múltipla, se essa equipe não é afinada, e ser afinado não tem a ver somente com regras. A equipe precisa partilhar de concepções de educação, parece bobeira de discurso, mas não é, eu já tive tutor que era perfeita para o professor x, comigo eu não quero” (Professora E).

Fonte: autoria própria.

A professora E disse que um dilema vivido inicialmente foi o conflito entre a sua concepção de educação e a concepção de educação dos demais membros da equipe. Para ela, isso é essencial para que exista coesão entre os atores envolvidos.

Um último dilema apontado pelas professoras E e G é a questão da gestão do tempo de trabalho. Como conciliar mais essa função docente com as demais? Tal dilema foi possível verificar na fala das professoras no quadro abaixo:

Quadro 8 – Gestão do trabalho na EaD X Tempo de trabalho no presencial X Tempo para a vida pessoal

Dilema	Comentários dos professores
Gestão do tempo de trabalho na EaD x	<p>“A interação é muito viva na EaD, a interação é o tempo todo, isso é bom e começa a ficar ruim. Qual é o momento que você desliga a EaD da sua vida? Quando a aula acaba?” (Professora E).</p> <p>“No começo foi lindo, eu trabalhava no presencial durante o dia e vivia a madrugada, né, respondia os alunos da EaD. Trabalhava no presencial tarde e noite, no período da manhã eu dormia porque eu vivia a madrugada na EaD, eu gostava do silêncio da madrugada para ficar trabalhando, mas isso é um período de encantamento, de deslumbre” (Professora E).</p>
Tempo de trabalho no presencial x	<p>“Muitas vezes eu não participo de fórum, é o tutor que participa porque eu estou pegando um monte de disciplina na graduação, eu tenho extensão, eu tenho pesquisa” (Professora G).</p>
Tempo para a vida pessoal	<p>“Às vezes minhas tutoras respondem mais rápido pra um aluno do que quando mandam e-mail pra mim. Às vezes elas passam por cima de mim e vão lá na coordenação do curso, porque às vezes naquele momento eu não consigo responder e-mail. Porque eu tenho PIBID, além do PIBID eu tenho a extensão, a pesquisa, a graduação. Então, você não faz nada bem feito. Eu não dou conta. Aí você tem filho, você é casada, você não é sozinha, você tem seus problemas, você tem todo um conjunto. Se você pensar assim, se você for sozinha, sem filhos, você tem o tempo pra se dedicar. Agora, com todo esse conjunto, eu vou dizer pra você, eu não dou conta” (Professora G).</p>

Fonte: autoria própria.

A professora G contou que as suas funções de docente universitária se dividem em disciplinas na graduação, extensão, pesquisa e que, com isso, sobra pouco tempo para lidar com as demandas da EaD. Dessa forma, quem realmente faz a EaD acontecer são as tutoras, mas não por um descuido da professora, e sim porque as condições do trabalho

do professor universitário não permitem. Além disso, existe o tempo para a vida pessoal; conciliar tudo isso e fazer bem feito parecem quase impossível.

A EaD, por sua flexibilização dos tempos e espaços de ensinar e aprender, pode dar a errada sensação de ser uma função mais tranquila, por poder ser feita de casa ou de qualquer outro lugar. A professora E apontou que a sua angústia era compreender quando a aula na EaD acaba, pois a interação é feita o tempo todo. No início ela estava empolgada e gostava do fato de trabalhar em sua casa a noite e também de madrugada na educação a distância, pois era mais silencioso. Com o tempo, ela percebeu que alguma coisa estava errada. Tornou-se um dilema gerir o tempo de trabalho da EaD, dedicar-se às outras obrigações de professora universitária (o que inclui a docência no presencial) e, além disso, encontrar tempo para cuidar da vida pessoal.

A partir das falas dos professores, foi possível verificar os dilemas vivenciados nas primeiras ofertas das disciplinas na educação a distância da UFSCar. Como já foi dito, esses dilemas fazem parte do processo de aprendizagem da docência em qualquer modalidade e são fruto das características da modalidade que tanto se diferenciam das da educação presencial. Somente a professora D disse não ter vivenciado nenhum dilema, pois para ela não existiu um “choque de realidade”. Isso se explica pelo fato de que a sua experiência no ensino superior foi somente na modalidade a distância. Para ela não houve a transição entre ser professora na educação presencial superior e passar a ser professora na educação a distância. Para os outros professores, no entanto, os dilemas fizeram parte do início da docência na EaD, ou seja, do processo de aprendizado da docência virtual. Segundo a literatura, os dilemas são momentos importantes, pois é também a partir deles que a reflexão se faz necessária e saberes da prática são construídos pelos professores. No próximo capítulo, trataremos de outros aspectos ligados à aprendizagem da docência virtual e de como a reflexão na e sobre a ação é importante na construção de saberes da prática.

3. A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que não acontece somente na formação inicial. A profissionalização dos professores é resultado do processo de aquisição de competências que são construídas ao longo da trajetória profissional. A prática impõe situações singulares e específicas, e a teoria aprendida nos cursos de formação se torna insuficiente para o seu enfrentamento. Nesse sentido, a formação ao longo da vida é necessária para uma boa atuação docente. Guarnieri (1996; 2005) aponta que o aprendizado da docência acontece pela articulação entre teoria e prática.

O professor, ao enfrentar situações complexas em sala de aula, percebe que a sua boa atuação não é resultado da simples transposição da teoria para a prática e com isso percebe que a própria prática e reflexão sobre ela são fundamentais para o seu processo formativo. É nesse sentido que alguns autores vão valorizar a prática, pois ela produz saberes. Compreender como o professor que atua na educação presencial e que foi formado para atuar nessa modalidade aprende a ser professor na educação a distância é objetivo deste capítulo. Para isso, primeiramente iremos caracterizar o trabalho docente na EaD. Em seguida buscaremos, na literatura da área de formação de professores, compreender como o professor aprende a sua profissão para então analisarmos a aprendizagem da docência virtual especificamente.

3.1. Da aprendizagem da docência presencial à aprendizagem da docência virtual: elementos para compreender o processo

Mizukami (1996), Migliorança e Tancredi (2012), Mariano e Lima (2012), Reali, Tancredi e Mizukami (2008) e Migliorança (2010) concebem a aprendizagem da docência como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida profissional do docente. Mizukami (1996) aponta que essa concepção de aprendizagem da docência supera perspectivas mais tradicionais que têm uma visão simplista da relação entre teoria e prática (o professor aprende no curso de formação e aplica na prática em sala de aula). Reali, Tancredi e Mizukami (2008), nesse sentido, destacam que apenas a formação inicial não é suficiente para aprender a ensinar e a ser professor, pois a prática colocará situações novas e singulares, e, com isso, a formação continuada e ao longo da vida

tornam-se necessárias. É também pelas experiências vivenciadas em sala de aula e no contexto das instituições educacionais que o professor passa por um processo de profissionalização, ou seja, de desenvolvimento profissional.

Segundo Mizukami (1996), a profissionalização é consequência do processo de aquisição de competências que são construídas ao longo da carreira docente. A autora enfatiza que tais competências não estão relacionadas apenas às práticas dos professores em sala de aula, mas também “às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos: são consideradas tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o professor e o seu meio” (MIZUKAMI, 1996, p. 65). É importante enfatizar que concebemos o conceito de competência como saberes mobilizados para a ação, ou seja, um professor é competente em algo quando ele sabe usar os seus saberes para fundamentar uma determinada ação (MONTEIRO, 2001). O processo de aquisição de competências é temporal e ocorre com o passar dos anos de experiência dos professores, como apresentam Tardif e Raymond (2000):

Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores e, mais especificamente, nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). Como vimos anteriormente, a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238).

Esses autores concebem como importante os processos de socialização escolar ao longo da vida, a formação inicial e continuada no processo de aprendizagem da docência, porém, para eles, a prática tem papel fundamental para consolidar o processo de tornar-se professor. Nesse mesmo sentido, Guarnieri (2005) defende que o aprendizado da profissão docente acontece quando existe a articulação entre conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. A discussão da aprendizagem da docência perpassa a discussão entre teoria e prática. Tal relação não é simplista, e por isso discutiremos essa questão para situarmos a nossa concepção.

Observou-se um movimento de valorização da formação e profissionalização dos professores em diferentes países no início dos anos 1990, quando se retomou o conceito

de professor reflexivo, criado por John Dewey, colocando-o em oposição aos preceitos da racionalidade técnica. Garcia (1999a) diz que, aos poucos, a ideia de que a docência não é um trabalho fácil e simples foi sendo compreendida pelos pesquisadores e pela sociedade, o que resultou numa maior preocupação com a formação dos professores e seu desenvolvimento como um aprendizado contínuo. Foi Schön (2000) que retomou e aprofundou o conceito de professor reflexivo e com isso concebeu o que chamamos de racionalidade da prática. Ao contrário da concepção da racionalidade técnica, a racionalidade da prática não entende que o professor seja um mero aplicador do que aprendeu nos cursos de formação, pois a prática e a reflexão sobre ela produzem saberes.

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valores (CONTRERAS, 2002, p. 106).

Os saberes tácitos e implícitos são parte do repertório do professor, e com isso só a teoria aprendida nos cursos de formação é insuficiente para lidar com as situações do cotidiano. Dessa forma, a concepção da racionalidade técnica é limitada, pois desconsidera que as situações de ensino são complexas e instáveis. Segundo Contreras (2002), essa concepção desconsidera os aspectos relacionados à prática, como os dilemas, conflitos, incertezas e imprevistos.

A maior valorização dos saberes da prática faz com que pesquisadores questionem a distância existente entre a teoria e a prática. Autores como Tardif (2010), Monteiro (2001) e Guarnieri (2005) partem dessa perspectiva da “racionalidade prática” ou “epistemologia da prática” por constatarem que os cursos de formação não dão conta das situações complexas vivenciadas em sala de aula, e são tais situações que permitem que o professor aprenda a profissão e desenvolva saberes da prática. Tardif e Raymond (2000) exemplificam esse pensamento:

Ainda hoje, a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser

edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Os saberes da experiência são importantes para o aprendizado da docência, o que produz um sentimento crescente de competência profissional. Alarcão (1996) diz que o aprendizado da profissão é iniciado, entre outros aspectos, nas suas convenções, sistemas de valores, linguagens específicas, dificuldades, exigências e limitações. Esses saberes são relacionados às atividades em sala de aula e também à inserção do docente no contexto de trabalho no qual estabelece relações com colegas e direção. Como podemos perceber, o processo de aprendizagem da docência necessita da prática e da inserção do profissional num contexto de trabalho para se consolidar.

Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor. Há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz-professor em formação e no professor-aprendiz em exercício. As relações entre ambas as situações trazem pistas para configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor (GUARNIERI, 2005, p. 9).

A partir dessas considerações, é possível perceber quais são os caminhos de construção da aprendizagem da docência entendida como um processo contínuo também porque a prática produz saberes. Guarnieri (2005) aponta que o professor, ao iniciar na carreira docente, pode ter uma postura que negue a teoria aprendida no curso de formação, aderindo, assim, integralmente à cultura da instituição educacional, que acontece pela incorporação de valores presentes nessa cultura, rotinas, tarefas etc.

Muitas vezes, o professor assume essa postura passiva, aderindo ao modelo vigente pelos professores mais antigos para evitar conflitos. Outra postura possível é a valorização da teoria como boa o suficiente em si mesma. Nesses casos, o professor geralmente tem uma concepção teórica mais ou menos definida e tenta aplicá-la na prática. O professor, por ser iniciante, pode não perceber as limitações da concepção teórica escolhida ou ainda pode ter uma postura de julgar a instituição educacional em que trabalha como inadequada, e isso dificulta uma ação mais consistente. Uma terceira possibilidade seria o professor questionar a prática docente e a cultura escolar, mas também conseguir perceber os pontos positivos, e, assim, o docente teria condições de perceber os limites da prática e os limites da teoria.

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente (GUARNIERI, 2005, p. 12).

A partir dessa análise, fica claro que a teoria em si não é suficiente para uma boa prática, porém a prática sozinha não é suficiente para a aprendizagem da docência. Para essa autora, o processo de aprender a ser professor acontece ao passo que o docente vai efetivando a articulação entre os saberes acadêmicos e teóricos com a prática docente e o contexto educacional.

Não pretendemos, neste momento, esgotar a discussão sobre a epistemologia da prática e da concepção do docente como profissional reflexivo e que produz saberes. Esses conceitos serão aprofundados posteriormente e servirão de base para outras análises. Nesse momento, focamos em discutir, com base na literatura, como ocorre a aprendizagem da docência. Partiremos dessa compreensão para analisarmos como é o processo de aprendizagem da docência virtual.

O professor que foi formado basicamente para trabalhar na educação presencial e que teve o seu processo de formação escolar anterior à formação inicial presencialmente, ao ter que iniciar suas atividades na modalidade a distância, passa por uma nova aprendizagem. Como discutido e aprofundado no Capítulo 2, a docência na modalidade a distância configura-se e é organizada de maneira diferenciada em relação à presencial. Como esses professores aprenderam a ser docentes na EaD?

Usamos cinco critérios para analisar o processo de aprendizagem dos docentes para a EaD, sem considerar num primeiro momento a própria experiência enquanto professor virtual na UFSCar: a) experiência como aluno na EaD; b) se pesquisou algum assunto relacionado à EaD (no trabalho de conclusão de curso, mestrado, doutorado ou especialização); c) se teve experiência como docente virtual em outra instituição; d) formação recebida ou não para atuar na EaD; e e) experiência anterior como tutor. Todos esses critérios são elementos para compreendermos mais profundamente o perfil de cada professor entrevistado para melhor analisarmos os dados coletados. Segue abaixo a tabela com todos os critérios que utilizamos para caracterizar a trajetória de formação e experiência dos professores entrevistados.

Quadro 9 – Elementos da trajetória de formação e experiências na EaD

Professor (a)	Foi aluno(a) da EaD (fora o curso de formação para EaD)	Pesquisou algum assunto relacionado à EaD ou fez alguma disciplina na área	Experiência como docente virtual em outra instituição	Formação recebida para atuar na EaD	Experiência como tutor na UFSCar
A	Não	Não	Não	Sim (em 2010)	Não
B	Não	Sim	Sim	Sim (em 2007)	Não
C	Não	Não	Não	Sim (em 2007)	Não
D	Não	Não	Não	Sim	Sim
E	Não	Sim	Sim	Sim (para ser tutora)	Sim
F	Não	Não	Não	Sim	Não
G	Não	Não	Sim	Sim (para ser tutora)	Sim

Fonte: autoria própria.

A partir das informações contidas no Quadro 9, podemos perceber que nenhum professor foi aluno na modalidade a distância. Todos eles receberam uma formação para atuar na EaD. As professoras E e G não fizeram o curso de formação dado para os professores, mas fizeram o de formação para os tutores. É necessário dizer que, em 2007, essa formação era ofertada por outra universidade. Posteriormente, ela passou a ser ofertada pela CoDAP (Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional em EaD da Secretaria Geral de Educação a Distância da UFSCar), a qual oferece cursos de capacitação em EaD, o que inclui o curso de formação em tutoria e o curso para ser professor nessa modalidade da UFSCar. Ao perguntar quais foram as contribuições da formação para os professores atuarem na EaD no que se refere à aprendizagem da docência virtual, eles disseram o que consta no Quadro 10.

Quadro 10 – A formação recebida para atuar na EaD e suas possíveis contribuições para a aprendizagem da docência virtual

Ano	Quais contribuições essa formação trouxe?
2010	“Nenhuma. O pessoal era muito novo em relação à EaD. Tinha pessoas que estavam dando aula e que era a primeira atividade profissional dessas pessoas. Não pelo fato da idade que eu tenho e da minha experiência, mas eu senti que as pessoas não estavam preparadas para passar como seria aquele processo” (Professor A).
2007	“Definitivamente, não me ajudou muito na época. Foi muita leitura de texto e, por conta das pesquisas que eu tinha feito, desde a época do mestrado, eu já estava em contato com isso” (Professor B).
2007	“Eu usei essa formação como contraexemplo. Eu tive muitos exemplos de coisas que eu não faria nunca” (Professor C).
Não mencionado	“Sim, com certeza. Foi o que me fez pensar pedagogicamente nas ferramentas que eu estava utilizando na minha primeira oferta” (Professora D).
Não mencionado	“Sim, aprendi a dosar melhor o tempo, não só dos alunos, mas também das tutoras, o tempo que você precisa dar para o aluno fazer a prova, se precisa ou não de prova presencial, então não tem só o meu tempo, existem outras situações que vão envolver esse tempo” (Professora).

Fonte: autoria própria.

Ao perguntar aos professores sobre a relevância dos cursos recebidos para formação do professor virtual, os sujeitos A, B e C consideraram que a formação não influenciou na sua prática docente virtual, ou seja, não contribuiu para o seu processo de aprendizagem da docência na EaD. Já as professoras D e F consideraram o curso como positivo, ambas fizeram os cursos para serem professoras da EaD e também para serem tutoras. A primeira atuou como tutora antes de atuar como professora e por isso fez o curso para essa finalidade. Já a segunda teve interesse em fazer o curso de tutoria para compreender melhor a prática docente na EaD. A professora G foi tutora e fez o curso para tal, mas, ao iniciar a formação para professora da EaD, não conseguiu finalizá-lo. A professora E fez somente o curso para ser tutora. Dos professores entrevistados, as professoras D, E e G atuaram como tutoras e receberam formação para essa função antes de assumirem como professoras de uma disciplina na EaD. No Quadro 11, podemos verificar as falas das professoras em relação à importância de terem feito o curso para tutoria e também da experiência de serem tutoras antes de assumirem a responsabilidade de serem professoras.

Quadro 11 – O curso de tutoria e a experiência na tutoria na EaD como fator importante do processo de aprendizagem da docência virtual

Comentários sobre a experiência e formação para ser tutor enquanto processo de aprendizagem da docência nessa modalidade
“Eu entrei primeiro como tutora, então eu acho que isso fez uma diferença enorme. Você ter uma experiência como tutor primeiro para você entender como é o mecanismo de dúvida dos alunos, porque às vezes a dúvida está bem camuflada na pergunta do aluno e você não consegue enxergar” (Professora D).
“O curso de tutoria que eu fiz me trouxe a possibilidade de ser esse professor encantado, esse professor comprometido e esse professor investigativo” (Professora E). “Eu fiz o curso de tutoria, que foi muito bom, e aí a vontade de descobrir essas tecnologias, entender o ambiente virtual de aprendizagem e a plataforma utilizada” (Professora E).
“O curso do Moodle de tutores foi excelente. Eu não sabia mexer no recurso e eu aprendi” (Professora G).

Fonte: autoria própria.

Em se tratando da aprendizagem da docência como um processo contínuo, não poderíamos deixar de considerar a experiência e a formação para ser tutora, como foi o caso dessas professoras. Com certeza essa experiência e essa formação influenciaram na maneira de elas serem professoras na EaD. O tutor e o professor são docentes e possuem responsabilidades diferentes no processo de ensino e aprendizagem na EaD, porém os recursos, o ambiente virtual e a necessidade de trabalhar em equipe são pontos de encontro nessas duas funções. Dessa forma, o professor que antes foi tutor possui uma bagagem diferenciada quando comparado ao que não foi, e isso faz parte da trajetória desses docentes e influencia no processo de aprendizagem do professor para atuar na EaD.

Outro aspecto que não podemos desconsiderar na trajetória dos professores entrevistados é quem foi tutor ou professor na EaD em outra instituição. Entre os sujeitos de pesquisa, os professores B, E e G tiveram outras vivências nessa modalidade. Esses dados estão dispostos no Quadro 12:

Quadro 12 – Experiências dos docentes na EaD em outras instituições

Outras experiências docentes na EaD
“Eu estava no mestrado quando trabalhei na Escola do Futuro, que é um núcleo de pesquisa da USP. Dentro da Escola do Futuro, existiam vários projetos, dentre eles o Telemar Educação. Depois, a Telemar deixou de patrocinar e passou a ser patrocinado pela Oi, no Projeto Oi Futuro, que é um projeto de capacitação de professores, tinha escola do Brasil inteiro participando, e eu fiz um curso de construção de instrumentos

musicais. Eu era professor aqui na UFSCar e ofertei uma disciplina de construção de instrumentos, peguei os fundamentos, a essência dessa disciplina e coloquei no curso que a gente ofertou” (Professor B).

“A minha primeira experiência como professora foi praticamente em paralelo com a minha primeira experiência como tutora. [...] Na outra instituição que eu atuava como professora, era semi-presencial, então eu tinha contato, na tutoria não, na tutoria demorou um pouco para eu conhecer um polo, mas como professora na outra instituição eu ofertava disciplinas que tinham encontros presenciais, e na outra instituição ela começava com encontros presenciais e depois disparava as atividades no ambiente virtual, então tinha essa amarração com encontros presenciais, e eu acho que essa é uma combinação muito boa” (Professora E).

“Antes de eu entrar aqui na Federal, desde 2003 eu trabalhava com educação a distância aonde eu dava aula em Jaboticabal. Então, por exemplo, a faculdade em que trabalhei, com todos os prós e contras dela, ela foi pioneira no estado de São Paulo pra trabalhar com educação a distância, e eu fui coordenadora de um curso de Educação Infantil lá, de pós em Educação Infantil. Porque não era graduação, era pós. Então lá eu sofri, porque lá a gente não tinha nenhum parâmetro. Então eu não tinha, material instrucional quem montou? Fomos nós. A tutoria, o que era a tutoria? Nós montamos a tutoria lá. Então nós montamos, não tinha referência de lugar nenhum. Lá começou, lá foi tudo muito difícil” (Professora G).

Fonte: autoria própria.

Para esses professores, a experiência na EaD da UFSCar não foi a primeira, e, com isso, ao iniciarem as suas atividades, eles já trouxeram uma bagagem. Como podemos perceber, a EaD dessas outras vivências é distinta da EaD concebida na UFSCar, porém, independentemente disso, não podemos desconsiderar tais experiências.

Um último aspecto a ser analisado na trajetória dos professores entrevistados é se eles realizaram alguma pesquisa relacionada à EaD ou se fizeram alguma disciplina sobre o assunto, pergunta a qual os professores B e E responderam que sim. As frases desses dois docentes estão organizadas no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 – Estudos e pesquisas realizados pelos docentes sobre a EaD

Aprendizado sobre EaD a partir da pesquisa sobre a problemática ou por cursar uma disciplina sobre o assunto

“Eu entrei e fiz Ciências da Comunicação na USP, então não foi nem dentro da Música mesmo, o mestrado e o doutorado. E lá já tinha um grupo muito forte que trabalhava com educação a distância. Eu tive aula logo no primeiro semestre com o Litto e com o José Manuel Moran, que também trabalhou muito com educação a distância. Esses conceitos relacionados à educação a distância já estavam lá comigo, e eu por conta própria tive que ir atrás dos processos educacionais de Música, porque é algo que eu não tinha estudado até então” (Professor B).

“O que aconteceu é que depois do curso de tutoria eu fiz disciplina sobre EaD na USP com a professora Vani Kenski e fiz a minha tese em cima da temática EaD” (Professora E).

Fonte: autoria própria.

A partir dos comentários desses dois professores, é possível perceber que, quando eles iniciaram a sua experiência na EaD, já traziam uma bagagem de entendimento sobre os aspectos ligados à modalidade. Buscamos analisar todos esses aspectos da trajetória dos professores entrevistados para compreendermos em que condições e com qual repertório eles iniciaram a sua experiência na EaD da UFSCar. São experiências e formações heterogênicas, e isso precisa ser levado em consideração para compreendermos como esses professores aprenderam a ser professores na EaD.

Esses dados da trajetória dos docentes foram levantados a partir de várias perguntas. Quando foi perguntado especificamente sobre como eles aprenderam a docência virtual, as respostas contemplavam alguns dos aspectos discutidos até o momento, porém percebeu-se uma grande valorização da prática como parte importante no processo de aprendizagem da docência. Isso pode ser verificado nas falas dos professores organizadas no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 – A aprendizagem da docência segundo a fala dos professores

Em sua opinião, como você aprendeu a ser professor na educação a distância?
“Há uma mistura de coisas aí, porque eu como professor da computação já tenho uma bagagem de conhecimentos sobre a EaD e de novas ferramentas, esse processo de autoaprendizagem usando coisas criadas por outros colegas acabou por formar um modo particular meu de ensinar e de fazer o material para a aprendizagem. Foi importante a bagagem da experiência ao longo da minha vida como professor. Quando eu comecei a me envolver com a EaD da UFSCar eu busquei compreender e estudar sobre a EaD de outros lugares” (Professor A).
“O sujeito pode ser um ótimo músico, um especialista, mas como é que ele trabalha isso a distância? E para acontecer esse tipo de coisa, ele precisa sentar do lado de uma pessoa que já entende o sistema e mostrar na prática, e depois, num segundo momento, você pode até refletir sobre isso, fazer leitura de textos, porque ficam ainda muitos conceitos abstratos. É necessário que sejam mostrados problemas do dia a dia, por exemplo, problemas com o tutor, se tem um fórum de dúvidas e o professor começa a responder todas as dúvidas, o tutor às vezes se acomoda, que não é legal” (Professor B).
“As leituras ajudaram a ter um entendimento do processo em si, mas a gente tem que imaginar o que está acontecendo do outro lado. Esse bom senso tem que fazer parte do professor” (Professor B).
“Na prática e discutindo e levantando coisas. Eu conversava bastante, eu tenho sentido falta de rever essas metodologias que são aplicadas, tenho me sentido isolado e não por culpa de ninguém. Eu não sei o que tem acontecido nas outras disciplinas. No começo, como as pessoas se perdiam mais, elas se procuram mais, não muito, mas mais do que agora” (Professor C).

“Eu aprendi a ser professora sendo tutora antes. A tutoria me amadureceu de uma forma que eu pude prever a dúvida do aluno em certos momentos” (Professora D).
“Eu fiz o curso da tutoria. O que aconteceu é que depois do curso de tutoria eu fiz disciplina sobre EaD na USP com a professora Vani Kenski e fiz a minha tese em cima da temática EaD” (Professora E).
“Na prática. Foi pelo feedback dos meus próprios tutores, que foram muito prestativos. Tive suporte deles e da designer instrucional” (Professora F).
“Fazendo, sendo. É pela experiência. Eu aprendi a ser professora nessa tentativa, errando e tentando cada dia mais pela experiência, mas também existe muita troca no coletivo. A troca de experiência com os colegas foi riquíssima. Essa troca com os tutores e professores, a possibilidade de ouvir o aluno, esse diálogo. Eu aprendi a ser professora no diálogo com os pares, com os tutores, com os alunos, isso foi me ensinando, dizendo o que estava legal ou não. E mesmo assim eu ainda não aprendi, eu estou aprendendo, é diferente, é tudo muito novo” (Professora G).

Fonte: autoria própria.

Em linhas gerais, podemos perceber que a trajetória dos professores entrevistados no que se refere à modalidade a distância é heterogênea. Esses aspectos apontados pelos professores demonstram o que eles consideraram relevante no processo de aprendizagem da docência na EaD. O professor A é da área de computação e acredita que a autoaprendizagem sobre EaD é o que o formou para ser docente nessas modalidades. O professor B fez pesquisa na área da EaD e cursou disciplinas sobre esse assunto, além de ter tido uma experiência como docente nessa modalidade em outra instituição antes de ser docente virtual na UFSCar. O professor C considera que a prática e o apoio dos pares foram importantes nesse processo. A professora D foi tutora e recebeu formação para tal antes de assumir uma disciplina como professora, e para ela isso favoreceu o aprendizado enquanto professora da EaD. A professora E pesquisou sobre EaD, fez disciplina sobre a temática, teve experiência com essa modalidade em outra instituição e foi tutora na UFSCar antes de assumir uma disciplina como professora. A professora F considerou importante a prática e poder contar com os pares para aprender a docência virtual. Por fim, a professora G teve experiência em outra instituição na modalidade a distância e foi tutora na UFSCar antes de assumir uma disciplina como professora.

Como apontado por alguns autores, os professores aprendem a sua profissão pela teoria e pela prática, e por isso buscamos analisar esses aspectos nas falas dos professores. Os professores B, C, D, F e G consideram a prática na educação a distância como parte importante para a aprendizagem da docência nessa modalidade. O professor

B enfatiza o complemento entre a teoria e a prática, pois somente a leitura sobre a temática é limitada, porque os conceitos ficam abstratos e, assim, é preciso que exista a prática. Os professores A e E consideram que o aprofundamento teórico sobre a área de EaD foram importantes nesse processo. O professor A, especificamente, coloca como importante a bagagem e experiência ao longo da vida e que, por ser da área da computação, já tinha conhecimentos sobre EaD antes de iniciar suas atividades como professor nessa modalidade. As professoras F e G apontaram que a prática foi essencial para compreender e aprender o que é ser professor na EaD e que esse aprendizado se deu também pelo diálogo e direcionamento das tutoras, da designer instrucional e de outros profissionais envolvidos na construção e execução da disciplina. O professor C também considerou importante o diálogo com os pares na primeira oferta, mas que isso não é mais frequente porque, na opinião dele, as pessoas no início se perdiam mais e por isso se procuravam mais.

Buscamos até o momento compreender, a partir da literatura sobre aprendizagem da docência, como os professores entrevistados aprenderam ou estão aprendendo a docência virtual. Consideramos e analisamos alguns elementos e focamos na docência virtual, mas, mesmo assim, é necessário enfatizar que os professores possuem uma trajetória de formação e atuação na e para a educação presencial. Esses saberes certamente influenciaram na prática dos professores na EaD e na aprendizagem da docência nessa modalidade, mas não abordaremos esse aspecto porque não faz parte do objetivo da presente pesquisa.

Guarnieri (2005) defende que tanto a teoria quanto a prática são momentos importantes para que o professor se forme como tal. Para ela, o aprendiz quando conclui os seus estudos não pode se considerar um profissional da área. A prática, assim como a teoria, são essenciais para a formação do professor porque elas ensinam e produzem saberes. A epistemologia da prática fundada por Schön (2000) fundamentará a discussão sobre a prática reflexiva dos professores da EaD como parte importante do processo de se tornar professor nessa modalidade.

3.2. A importância da prática e da reflexão sobre a prática para a aprendizagem da docência na educação a distância

Autores como Schön (2000), Huberman (1992), Garcia (1999a; 1999b), Perrenoud (2002) e Zeichner (2008) consideram a experiência docente como sendo importante no processo de profissionalização docente, pois para eles o professor continua a aprender na e pela prática. Dessa forma, o processo de aquisição de competências ocorre conforme os anos de experiência dos docentes. As concepções desses autores criticam a visão da racionalidade técnica, a qual concebe o professor como técnico que aplica o que foi aprendido em sua formação. Assim, o professor passa a ser visto como um profissional que reflete sobre a prática e a modifica conforme a reestruturação dos saberes teóricos a partir de uma determinada situação concreta.

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos (ZEICHNER, 2008, p. 538).

Segundo esse autor, o movimento da prática reflexiva permite reconhecer que o professor tem papel ativo na situação educacional, ou seja, ele é um profissional que pensa as situações vividas em sala de aula e as modifica. Nesse sentido, Alarcão (1996) aponta que a grande contribuição de Schön (2000) foi explicitar que a prática reflexiva é condição para que o professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes ao longo da vida profissional. A sala de aula é espaço caracterizado pelas situações muitas vezes imprevisíveis e no qual o professor não pode contar somente com a teoria aprendida nos cursos de formação. É por compreender as limitações da teoria que a prática se torna momento importante na formação do professor e na aprendizagem da docência.

É mais ou menos a situação em que todos os anos, afinal, se encontram os estagiários saídos das nossas licenciaturas. E isto acontece porque não fomos capazes de os preparar para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares (ALARCÃO, 1996, p. 14).

É no bojo da compreensão de que a teoria sozinha não dá conta das situações reais e cotidianas dos professores que a perspectiva da racionalidade prática foi inaugurada por Schön (2000). Essa perspectiva traz conceitos como reflexão, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, entre outros. Alarcão (1996), com base em Schön, diz que a reflexão na ação é dinâmica e resulta na reformulação da própria ação enquanto a aula está acontecendo. Nas palavras do autor:

Podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na*-ação (SCHÖN, 2000, p. 32, grifos do autor).

Nesse sentido, podemos dizer que o conceito da reflexão na ação está ligado à temporalidade, ou seja, essa reflexão ocorre enquanto a aula acontece. Mas, se o professor pensa em determinada situação fazendo uma retrospectiva, ele está refletindo sobre a ação.

Se reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a ação. Exercemos naturalmente esse tipo de reflexão quando a ação assume uma forma inesperada ou quando, por qualquer motivo, a percebemos a uma luz diferente da habitual, tal como acontece quando, ao passarmos por aquela rua onde todos os dias passamos, reparamos, um dia, numa janela bonita que nunca tinha atraído a nossa atenção (ALARCÃO, 1996, p. 17).

Segundo Schön (2000), a reflexão na ação acontece quando, no momento da aula, o professor consegue fazer uma pausa para refletir sobre uma determinada situação que aconteceu no presente. Alarcão (1996) explicita que Schön considera as duas definições (reflexão na ação e reflexão sobre a ação) semelhantes, e que essa distinção foi feita para a melhor sistematização desses dois momentos de reflexão. Perrenoud (2002) chama atenção para o fato de que a reflexão na ação e sobre a ação não fazem do professor um profissional reflexivo e que essas ações são próprias de todo ser humano. Para chegar à verdadeira prática reflexiva, o professor necessita fazer com que essa prática seja inerente à sua postura enquanto profissional.

Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma

postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Segundo esse autor, para que o professor se torne um profissional reflexivo é preciso que essa ação se torne um hábito e que constitua a sua identidade. Esses dois momentos conceitualizados por Schön (2000) só podem ser assim denominados quando existe de fato uma postura reflexiva por parte do professor, o que resulta numa característica constante e que não ocorre apenas em alguns momentos. Para Perrenoud (2002), as práticas reflexivas que ocorrem no momento da aula são de certa maneira limitadas e estão mais relacionadas às situações imediatas, como “interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo antes do final da aula, aceitar ou não uma desculpa, punir ou não um aluno indisciplinado” (PERRENOUD, 2002, p. 33). Quando o professor se depara com uma situação mais complexa, ele muitas vezes prefere não tomar determinada decisão no momento da aula e, assim, busca refletir isso num momento posterior. Um último conceito construído por Schön (2000) relacionado à reflexão se refere à “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (ALARCÃO, 1996, p. 17).

A reflexão sobre a reflexão na ação está relacionada às ações futuras e constituem momentos de desenvolvimento profissional. Perrenoud (2002) diz que o professor, ao se distanciar da ação, tem a possibilidade de refletir sobre o que aconteceu em sala de aula e assim pensar nas ações futuras. Como já falado, a prática reflexiva é importante, pois constitui uma postura que proporciona ao professor se desenvolver na e pela prática.

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (MIZUKAMI, 1996, p. 61).

O momento de reflexão é muito rico, pois ele permite que o professor tenha consciência de quais pressupostos teóricos embasam a sua prática e se eles são válidos. Ao refletir o professor tem a possibilidade de revisar a sua própria prática e de confrontá-la com os saberes teóricos. A prática reflexiva favorece a aprendizagem do professor, o que proporciona o seu desenvolvimento profissional. Migliorança e Tancredi (2012) afirmam que, nos momentos de reflexão, os professores aprendem pela experiência e que essas aprendizagens podem ser compartilhadas com os pares e enriquecidas por estes. Reali, Tancredi e Mizukami (2008), nesse mesmo sentido, concebem que a reflexão é uma estratégia formativa do professor e que a reflexão sobre a ação deve acontecer no ambiente de trabalho e se possível com os pares.

Garcia (1999b) também aponta que a reflexão sobre a ação pode acontecer a partir do apoio mútuo entre profissionais. O autor, baseando-se em Neubert e Bratton, explicita que tal apoio é denominado por *coaching*. Essa terminologia é usada para se referir ao apoio e assessoria entre profissionais, o que é muito importante para o desenvolvimento profissional. Para Garcia (1999b), a reflexão consiste em desenvolver competências nos professores, fazendo com que estes tenham a capacidade de questionar, avaliar, conhecer e analisar a sua prática docente. Para que isso aconteça, é preciso que a instituição educacional modifique a sua cultura, levando a formas de trabalhos mais colaborativos. O autor acrescenta que essa perspectiva de reflexão coletiva é muito rica, mas que ela não pode ser imposta. Nesse sentido, a reflexão entre os pares só se efetivará em instituições que sejam cooperativas e democráticas.

A partir da compreensão de que a prática reflexiva proporciona o desenvolvimento profissional, podemos afirmar que o professor na educação a distância também aprende a sua profissão refletindo sobre a sua prática. São nas situações concretas e cotidianas que os professores se deparam com situações novas e, dessa forma, precisam recorrer à reflexão para uma tomada de decisão mais consciente.

Os conceitos de reflexão elaborados por Schön (2000) se diferenciam pela temporalidade em que acontecem. Como já aprofundado no Capítulo 2, a educação a distância é caracterizada pela separação do espaço (lugar da aula) e do tempo (duração da aula) entre alunos e professores. O lugar e a hora da aula são flexibilizados. As interações síncronas (ao mesmo tempo) e assíncronas (em tempos diferentes) acontecem no ciberespaço, num lugar denominado ambiente virtual de aprendizagem. Essa sala de

aula virtual é o espaço criado para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam, ou seja, é nele que professor, tutores e alunos irão interagir em tempos iguais ou diferentes. Outra característica da EaD importante de ser destacada no presente momento é que o professor conta com o apoio de diferentes profissionais no processo de planejamento e de execução da disciplina. Todos esses aspectos certamente influenciaram na maneira como os professores refletiram durante e depois de ofertarem as disciplinas.

Considerando que os professores entrevistados iniciaram suas atividades na EaD há pouco tempo (ofertaram no mínimo três vezes a mesma disciplina na UFSCar), procuramos analisar em quais momentos os professores tiveram uma postura reflexiva e como a sua prática se modificou ou não depois disso. As situações de reflexão que resultaram em aprendizados e melhoras das ofertas posteriores em relação à primeira foram relatadas pelos professores e organizadas no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 – A prática reflexiva dos professores na EaD

Considerações sobre a prática reflexiva considerando a revisão e modificação de algum procedimento ou abordagem comparando a primeira oferta de uma disciplina a distância com as seguintes
“Cada turma é de um jeito. A turma que eu estou ofertando disciplina agora eu ofertei no semestre passado também. Alguns alunos tiveram uma razoável dificuldade na disciplina anterior e não estão tendo nessa. São duas disciplinas diferentes, essa disciplina atual é a prática, e a disciplina anterior foi para compreender os conceitos. Houve avanço da primeira oferta em relação às seguintes porque os alunos me conhecem” (Professor A).
“A gente tinha todo o material preparado para um software e ele não rodava com Windows 7. Então, precisava de uma plataforma nova, precisava baixar na internet um novo programa, mas esse novo programa tinha todos os comandos diferentes. Todos os tutoriais que já estavam preparados bonitinhos não serviam. Então, foi um caos total, porque havia alunos que tinham um programa que não rodava, depois tinha outro que o programa funcionava, mas não tinha a ver com o tutorial. Então, eles sabiam fazer o procedimento certo, mas não dava resultado por conta disso. Às vezes, em uma situação como essa, dentro dessa parte reflexiva, você tem que dar um jeito. É óbvio que esta é uma situação muito específica, mas você aprende a lidar com uma situação caótica e aprende a deixar as coisas prontas e ter certa flexibilidade dentro do seu material para ir acompanhando essas mudanças em disciplinas ligadas à tecnologia” (Professor B).
“E aí eu passei a perceber que nessas disciplinas de prática musical o aluno fica com uma ansiedade muito grande. No ensino presencial todo mundo toca junto, e lá, como cada um está na sua casa, eu procurei encontrar métodos que davam certa interatividade, por exemplo, duetos, tem coisa que eu toco e o aluno toca junto, para que ele possa ter um modelo” (Professor B).
“Eu não mudei muito o formato da minha disciplina, mas houve mudanças na forma de organização do ambiente virtual, eu acho que isso foi o mais crítico. Eu acho que a minha principal mudança em termos de visão do formato da disciplina. Na primeira oferta, se não me engano, eram nove polos e foi criado um ambiente virtual de aprendizagem para cada um. A minha primeira sensação é que fica quase impossível, você quer mudar algo tem que editar

nove ambientes virtuais, você quer dar um aviso tem que entrar em nove ambientes diferentes, e uma coisa que eu gostei, pelo menos no lado do professor, eu achei que foi produtivo, eu coloco hoje todo mundo numa sala só, isso tem sido feito desde então. Eu nunca recebi uma crítica muito contrária, às vezes no começo alguns alunos se perdem, mas é uma reclamação que com o tempo passa de existir, pois é uma questão de adaptação” (Professor C).

“Na primeira oferta, as orientações ficaram ralas, então o aluno lia e interpretava do jeito que queria e começou a gerar confusões dentro do ambiente, pois uns achavam que tinha que ir apresentar na escola, outros achavam que não, então eu tive que mudar a estratégia para escrever de maneira clara o que estava sendo exigido na tarefa. E foi aí que veio a estratégia montada pela equipe do Audiovisual, por isso que eu te falei que trabalhar em equipe é muito bom, eles sugeriram, ao invés de fazer um texto sobre as orientações em PDF, fazer um “podcast”, que é o que eu estou fazendo aqui hoje com você, gravar a minha voz em uma entrevista para o aluno escutar posteriormente, então sana todas as dúvidas, pois é rápido, de três a quatro minutos, e explica super bem o conteúdo” (Professora D).

“Na disciplina de prática e ensino eu fiquei com as mesmas tutoras, eram três tutoras, e esse trio fechou comigo, do trio eu conheci pessoalmente uma tutora e as outras duas foi por indicação. A gente fazia a sala de interação professor-tutor, essa sala era uma verdadeira sala dos professores, nós chegamos a fazer conselho de classe para decidir qual seria o melhor feedback para encaminhar para um aluno “x” que estava com um problema tal, então a tutora daquele aluno já tinha dado algumas orientações e o aluno continuava apresentando o problema, então ela compartilhou o problema nessa sala e todo mundo ajudou na construção desse feedback, todo mundo refletiu sobre a problemática e foi uma realização, mas éramos uma professora e três docentes. É possível isso, é possível criar esse ambiente. Essas tutoras sempre foram ótimas, tinham fundamento, davam feedbacks com substância, não era só motivacional, elas são entusiastas na área tanto musical quanto de EaD. Essa coesão foi criada ao longo das três disciplinas, então a segunda e terceira oferta foram mais ricas porque já havia a experiência da primeira oferta. Na segunda oferta eu junto com as tutoras analisamos como foi a primeira oferta nos fóruns para ver quais eram as dúvidas frequentes e o que tínhamos discutidos na nossa sala (da professora e tutoras) e com base nisso vamos ver o que podemos modificar e melhorar a segunda oferta e na terceira foi feita a mesma coisa. Como na EaD fica tudo registrado isso fica mais fácil de fazer. Também modificamos os prazos, na primeira oferta demos um prazo para que os alunos fizessem determinada atividade e na segunda oferta estendemos ou deixamos o mesmo prazo, mas sabendo que existiria uma flexibilização de prazo. Discutir critérios de avaliação, com essa equipe tudo foi muito redondo porque a linha de frente foi construída junto, como será feito o acompanhamento, como os feedbacks serão feitos. A gente criou, não lembro se foi na segunda ou na terceira oferta, era um texto de todo mundo (eu e as tutoras) sobre prazo, se teria ou não prejuízo de nota e você também favorece com essa atitude o sentimento de pertencimento do tutor. Ele tem que estar junto nas decisões, ele tem que se sentir pertencente, porque se ele vira um cumpridor de tarefas pensadas pelo professor, e o tutor é um docente, com saberes e experiências. Se ele é docente eu tenho que valorizá-lo como eu gostaria de ser valorizada. É um grande grupo de docentes com papéis diferentes e precisa ser mais harmonioso isso” (Professora E).

“No decorrer da situação, são três unidades e, na última unidade, tem que fazer entrevista com o professor alfabetizador para que ele possa fazer um quadro comparativo, a professora que tem mais a tendência do construtivismo e uma que não tem tanta tendência, é mais tradicional. O importante não é saber quem é melhor, mas sim conhecer os estilos de ensino, para que o aluno possa conhecer seu próprio estilo, rejeitar algumas práticas e se apropriar de outras, que é um processo formativo. Eu percebi que, na minha primeira oferta, eu pedi para que somente um aluno fizesse as duas entrevistas em uma semana. Eu abri o ambiente e o aluno tinha uma semana para fazer duas entrevistas. Ele surtou, porque, além disso, tinha que procurar o professor. Isso, o tutor me avisou que o aluno não iria ter tempo, aí fui aprendendo. Como eu já aprendi isso, eu fiz a atividade em dupla. No final da primeira unidade, na primeira semana, no último dia eu já abri as outras duas e coloquei um texto bem grande dizendo que eles teriam que ler as atividades 1, 2 e 3. Então, já na segunda semana de ambiente, as minhas tutoras já dividiram os alunos em dupla, já sabiam que cada aluno tinha que fazer uma entrevista com uma professora mais construtivista ou mais tradicional. Então,

quando chegou no dia para postar a entrevista, todo mundo postou, mas, para isso, eu tive que sofrer e foi muito difícil, porque eu não tinha noção do tempo, eles têm uma hora e meia por dia para cada disciplina. Aí já na terceira oferta foi maravilhoso, mas tive que aprender na prática” (Professora F).

“Ter o coletivo junto comigo me fortalece, me faz ter mais segurança, me faz ter uma visão mais pra frente do que pode ser melhorado, é um grupo que fala pra mim, é termômetro, sabe, elas são um termômetro, é a minha reflexão o tempo todo do espaço. As tutoras são muito maduras, muito profissionais, muito sérias, eu não tenho o que falar das tutoras” (Professora G).

“Então, por exemplo, atividades que você lotava o ambiente na primeira oferta, você via que todo mundo xingava e desistia da disciplina, e você dizia ‘tem coisa errada aí’, então você revia. Então, a diminuição de atividades, o tipo de avaliação presencial que às vezes é totalmente incoerente, e isso é legal, porque o aluno também é termômetro. Então é uma possibilidade de rever” (Professora G).

Sobre a reflexão:

“De uma disciplina pra outra você tem que rever e até mesmo durante a disciplina você vê que fez alguma coisa errada e que precisaria ter feito de outro jeito” (Professora G).

“Na disciplina de Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico II, no primeiro ano que eu peguei a disciplina eu segui os mesmos moldes da professora que eu fui tutora, como ela deixou a disciplina eu achei respeitoso manter, e os alunos começaram a “espanar” no ambiente, porque a gente colocava os prazos e queria cumprir à risca. A gente não conhecia a clientela da EaD. As tutoras diziam para aumentarmos os prazos e eu dizia que não, eles deveriam ter arrumado tempo pra fazer. Isso foi uma resistência terrível na primeira oferta. Como resultado, vários alunos pararam a disciplina, outros diziam no ambiente que a disciplina tinha sido extremamente puxada, tinha muito trabalho. E depois, quando sentamos, analisando o feedback dos alunos e tutores, mudamos a disciplina inteirinha. Ficaram quatro atividades durante a disciplina com espaço de uma semana e meia entre elas, porque a turma questionava se a disciplina era quantitativa ou qualitativa. “Matrizes” que é didática, ficava essa crítica. E eu como professora de didática fazendo isso, mas era o medo que eu tinha de mudar, a disciplina estava da mesma forma como foi da outra professora. A questão da autonomia. Mas conversei com ela, que me deu total liberdade pra mudar. Eu me senti mais confortável pra fazer, pensando junto com a professora que era da disciplina, com os alunos, os tutores e meu julgamento, essa reflexão própria, aí eu fiz a alteração. O andamento foi completamente diferente, com certeza. Eu pensei didaticamente” (Professora G).

Fonte: autoria própria.

As falas dos professores são longas porque nelas contêm a descrição de situações de conflitos ou dificuldades colocados pela prática e como o processo reflexivo possibilitou a análise e modificação dessas situações. Como já discutido e fundamentado, a teoria é limitada, pois ela não abarca todas as questões e situações impostas pela prática, o que também explica por que o início da docência é caracterizado pelos dilemas, angústias e dificuldades. A prática reflexiva é muito importante no processo de aprendizagem da docência, pois é ela que possibilitará que os professores iniciantes lidem com os conflitos inerentes à prática docente.

O professor A compreende que a diferença entre a primeira oferta e as seguintes foi que os alunos já o conheciam. O professor B aprendeu que é preciso ter maior flexibilidade em relação ao material produzido para a disciplina, de modo que eles acompanhem as mudanças tecnológicas. O professor C alterou, na segunda oferta da disciplina, a organização e gestão dos ambientes virtuais de aprendizagem. A professora D, ao perceber que somente a utilização da linguagem escrita para a explicação das atividades gerava complicações, gravou a sua explicação falada e postou no ambiente virtual de aprendizagem.

A professora E utilizou uma sala de aula virtual destinada à interação entre ela e as tutoras. A discussão dos problemas, a reflexão sobre o processo e a tomada de decisão eram feitas coletivamente. Essa professora afirmou que os momentos de reflexão aconteciam tanto no decorrer da disciplina como após a sua conclusão, pois, a partir da reflexão sobre o que aconteceu durante a oferta da disciplina, era possível pensar melhoras para as próximas ofertas. Ela apontou que esse processo de perceber como foi a disciplina é rico porque na EaD tudo fica registrado, e com isso é possível retomar quais foram as principais dificuldades dos alunos e quais atividades tiveram problemas. Um aprendizado para essa professora foi perceber que é preciso planejar uma flexibilidade de tempo das atividades sem que os alunos saibam, porque assim é possível fazer esse uso quando necessário sem que o cronograma geral da disciplina seja prejudicado. Um aspecto muito importante apontado pela professora é que a reflexão coletiva só acontece de fato quando existe uma coesão entre as profissionais envolvidas. Pensando nisso, ela e as tutoras escreveram o que elas entendem por avaliação, feedback, entre outros aspectos que podem ser compreendidos de diferentes maneiras de acordo com o referencial de cada docente.

A professora F disse que aprendeu com os erros cometidos na primeira oferta. Foram as dificuldades e entraves que possibilitaram a reflexão e o melhor planejamento para a segunda oferta. O grande aprendizado foi em relação aos prazos das atividades. Na segunda oferta, ela se preocupou mais com organização e explicação das atividades, de modo que os alunos já ficassem cientes de suas obrigações e já se organizassem para isso.

A professora F, assim como a professora E, chama atenção para a questão da reflexão coletiva que a organização do trabalho na EaD proporciona. Para ela, trabalhar em equipe e contar com as tutoras é muito rico para perceber se a sua prática está no

caminho certo ou não. Para ela existem dois momentos de reflexão na EaD: durante a disciplina e após a sua conclusão. Um aprendizado citado por ela foi perceber que deveria alterar os prazos das atividades e diminuir a quantidade de atividades em relação ao tempo. As tutoras deram esse feedback pra ela, pois os alunos estavam reclamando ou desistindo da disciplina, e só assim ela percebeu que a sua prática precisava ser modificada. Podemos perceber que a professora conta com as tutoras e com a reflexão delas sobre a prática para pensar modificações e melhoras.

A partir dessas análises, podemos destacar que as situações de dificuldades dos professores na primeira oferta da disciplina estão relacionadas ao não conhecimento prático das especificidades da modalidade a distância. Mesmo os professores que já tiveram experiências como docentes virtuais em outras instituições apontaram dificuldades, pois a EaD da UFSCar tem suas especificidades, e com isso existe um processo de aprendizado que é inerente às dificuldades que a prática impõe.

As dificuldades enfrentadas na primeira oferta são momentos ricos para a reflexão, pois é a partir de uma situação complicada que o professor precisa repensar e modificar a sua prática. É nesse momento que o professor constrói os saberes da prática. Duas características da EaD foram apontadas como possibilidade rica para o processo de reflexão. A primeira está relacionada ao fato de que as atividades e dúvidas dos alunos ficam registradas, o que facilita perceber retrospectivamente o que foi bom e o que precisa ser alterado para a próxima oferta daquela disciplina. A segunda característica é que a docência é partilhada, e com isso o professor pode, junto com os tutores, refletir enquanto a disciplina acontece ou após a sua conclusão. A professora E falou que construiu uma equipe muito coesa e participativa, e dessa forma a reflexão coletiva acontece porque as profissionais envolvidas querem fazer e não porque é imposto pela gestão ou alguém de fora. Marcelo Garcia (1999b) diz que a reflexão coletiva só se efetiva nessa base.

Sendo a aprendizagem proveniente da articulação da teoria com a prática, o processo de formação do professor virtual passa necessariamente pela prática, pois é a partir dela que algumas compreensões sobre o trabalho docente serão efetivadas. É na imersão na prática que o professor lida com dificuldades e as supera pela reflexão e assim produz saberes da prática. É nesse sentido que Tardif (2010b) fala da epistemologia da

prática. No próximo capítulo, discutiremos os saberes construídos pelos professores pela prática na modalidade a distância.

4. DOCÊNCIA VIRTUAL: ANALISANDO OS SABERES CONSTRUÍDOS NA E PELA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O professor se consolida na profissão docente por meio da prática e da reflexão sobre a prática. A experiência docente é importante para o processo de aprendizagem da própria profissão, já que a teoria é muitas vezes limitada para o enfrentamento das situações complexas vivenciadas em sala de aula. O professor se desenvolve na profissão na medida em que produz saberes próprios a partir da prática. Com isso, ele consegue perceber os limites e possibilidades da teoria e da prática, criando um repertório de atuação. Por esse caminho e com o passar do tempo, o professor se sente cada vez mais seguro e competente na profissão.

A epistemologia da prática ou a epistemologia da ação são denominações elaboradas por Tardif (2010a; 2010b) e Schön (2000) que trazem uma maior valorização da prática enquanto produtora de saberes. Os saberes tácitos e frutos das situações concretas são parte importante no processo formativo dos professores. Por meio dessa compreensão, pretendemos analisar quais saberes da prática foram produzidos pelos professores na atuação na educação a distância. Também abordaremos a influência desses saberes na prática presencial, bem como quais saberes os professores julgam ser necessários para uma boa atuação na modalidade a distância.

4.1. A epistemologia da prática: os saberes construídos pela reflexão

Segundo Perrenoud (2002), as bases do conceito de professor reflexivo, sobretudo na noção de ação reflexiva, podem ser encontradas em Dewey. Como já apontado no Capítulo 3, no início da década de 1990 observou-se um movimento em diferentes países de valorização da formação e profissionalização de professores. É nesse contexto de maior valorização da formação dos professores que o conceito de professor reflexivo é retomado. Schön (2000) revitalizou tal conceito ao propor uma epistemologia da ação, ou seja, baseada na valorização da prática como momento de construção de saberes por meio da reflexão.

Como já discutido, a formação inicial é importante, porém não é suficiente para a profissionalização do professor. O docente não aprende a sua profissão somente na

formação inicial, mas também durante toda a sua trajetória profissional a partir da experiência e da formação continuada. Assim, o professor produz saberes frutos da reflexão sobre a prática com a finalidade de compreendê-la e modificá-la. Alarcão (1996) fala sobre as contribuições de Schön (1996):

A análise de atividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos corretos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema (ALARCÃO, 1996, p. 17).

Para essa autora, Schön (1996) tem como principal contribuição a valorização da prática enquanto momento de produção de saberes pelos professores. Essa construção dos saberes da prática acontece por meio da reflexão sobre as circunstâncias em que somente a teoria é insuficiente para uma tomada de decisão acertada. Nesse mesmo sentido, Perrenoud (2002) diz que a maior parte das situações problemáticas enfrentadas pelos professores no contexto de trabalho não é resolvida a partir da leitura de livros, ou seja, o saber teórico sozinho não é suficiente para lidar com as situações complexas. Tardif (2010) analisa a relação entre teoria e prática na formação do profissional professor:

Em várias outras ocupações – esse é o caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, 2010b, p. 57).

Para esse autor, o processo de formação teórico-acadêmica é importante para o aprendizado da docência, porém, para que o professor se profissionalize, é necessário que exista a prática. É pela prática que o professor vai se familiarizar com o ambiente de trabalho e vai assimilar progressivamente os saberes para lidar com as situações concretas no contexto educacional. Schön (2000), nesse mesmo sentido, aponta que o processo de conhecer na ação é dinâmico porque a prática impõe tal dinamismo,

enquanto a teoria é estática. O professor imerso no ambiente da sala de aula começa a colocar explicitamente e simbolicamente uma inteligência espontânea e tácita. Para a construção dos saberes da prática, o professor precisa colocar em ação os saberes da teoria para constatar pela experiência até que ponto eles se validam ou não. A partir desses experimentos, o professor consegue fazer um balanço do que foi bom ou não e entender o porquê, como explicita Perrenoud (2002):

Sua função principal é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita. Em tese, sempre há uma eventual “próxima vez”. Ela é certa quando refletimos durante uma interrupção ou entre dois *rounds* da mesma luta. A reflexão depois da ação pode – ainda que isso não seja automático – capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias (PERRENOUD, 2002, p. 36).

A partir de uma prática reflexiva, o professor pode, por meio das situações vivenciadas em sala de aula, produzir saberes, e isso se converte em um repertório maior para agir dessa ou de outra forma frente a determinada situação já vivenciada e refletida. Para esse autor, a experiência só produz aprendizagem se ela for compreendida a partir de conceitos e se essas situações apresentarem certa regularidade. Nesse sentido, a aprendizagem de saberes pela prática pode ser um momento rico se for intercalado com os saberes teóricos.

Por outro lado, um profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender, de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais, que podem provir de uma longa prática reflexiva pessoal e de saberes privados, que ela permitiu ser construída ao longo dos anos. Em geral, a reflexão é mais fecunda se também for cultivada com leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros, seja pesquisadores seja profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 52).

Por mais que o professor tenha construído vários saberes ao longo da sua prática profissional, ele sempre pode se deparar com uma situação diferente e refletir e aprender com ela. Para Perrenoud (2002), a reflexão é mais fecunda quando ela é feita com base em saberes teóricos, ou seja, os saberes da prática e a definição de conceitos para as situações vividas são mais bem desenvolvidas quando são embasadas teoricamente. Esses saberes provenientes da experiência e construídos pelos professores guiam e

espreitam o olhar do docente em sua prática, e com isso ele consegue analisar e intervir nas situações singulares com mais segurança e propriedade.

A partir da percepção desses autores, podemos constatar que a prática constitui momento importante para a construção de saberes. Nesse sentido, podemos partir do pressuposto de que a prática docente na educação a distância produz saberes. Indicar e analisar quais saberes foram produzidos pelos professores no início da sua prática docente na EaD são objetivos deste capítulo.

4.2. Saberes construídos a partir da experiência dos professores com a educação a distância

Segundo Monteiro (2001), a concepção da aprendizagem da docência segundo a racionalidade técnica embasou e orientou os professores em sua prática durante quase todo o século XX. As limitações dessa concepção foram estudadas e analisadas por pesquisadores da área de educação, o que levou a inúmeras críticas a esse modelo. Como já exposto no Capítulo 3, a crítica central está relacionada ao fato de que o processo de aprendizagem da docência não acontece de maneira linear por meio da simples transposição da teoria para a prática. Tais pesquisas têm apontado para a importância dos saberes tácitos, ou seja, aqueles produzidos somente pela prática. Esse saber é elaborado e mobilizado pelo professor durante a sua ação.

É nesse sentido que Monteiro (2001) fala que tais estudos possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática. Com isso, a relação linear da racionalidade técnica se rompe, pois se constata que o professor, ao lidar com as situações reais cotidianas, não pode apenas contar com os saberes teóricos e por isso precisa desenvolver os saberes da prática. É no contexto dessas pesquisas que foi construída a categoria “saber docente” que, segundo Monteiro (2001), “busca dar conta da complexidade e especificidade do saber construído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (MONTEIRO, 2001, p. 130). Entre os autores dessa perspectiva ela cita Schön (2000), Tardif (2010a; 2010b) e Perrenoud (2001). Segundo Tardif (2010a), é com o movimento de profissionalização docente, na década de 1980, que as pesquisas sobre os saberes dos professores se destacam. Esse momento foi resposta à baixa na qualidade educacional e teve apoio político e acadêmico. O que se observa é uma maior atenção à profissionalização dos docentes a partir da compreensão de que ensinar é uma

atividade complexa e que os professores devem se preparar para exercê-la com qualidade.

Para Tardif (2010b), o saber do professor abarca a esfera social e a esfera individual. É social porque esse saber é compartilhado por um grupo de professores que são formados para lecionar e trabalhar em organizações educacionais e se confrontam com situações semelhantes em seu cotidiano. Outra característica é que esse saber é produzido socialmente, ou seja, o professor sozinho não define o seu saber profissional, na verdade este é resultado de uma negociação entre diversos grupos. Além disso, o próprio ato educativo é social, porque, ao contrário de uma linha de fabricação, a escola e os professores estão formando pessoas. Outro aspecto que demonstra a natureza social do saber é que ele não é estático, ou seja, existe uma evolução de tempos em tempos, o que é resultado das mudanças sociais.

Podemos afirmar que o saber é social porque é fruto da socialização profissional, ou seja, os professores passam por um processo de construção de saberes que acontece progressivamente ao longo da sua carreira. Tardif (2010b) chama atenção para o fato de que o saber é caracterizado pela sua diversidade, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2010b, p. 19). Outro aspecto muito importante para a compreensão dos saberes dos professores está relacionado à sua temporalidade, pois é pela experiência e pelas situações vividas que o professor vai aprendendo a ensinar, pelo domínio progressivo dos saberes necessários para uma boa prática. É na carreira docente que o professor vai se desenvolver enquanto profissional, e a relação com o tempo é inevitável:

Carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazerem o que fazem (TARDIF, 2010b, p. 20).

A partir das situações vivenciadas e pelas fases em que os professores se encontram no tempo de sua carreira é que os saberes da experiência vão sendo

construídos e adquiridos. Uma das questões centrais em relação ao saber de acordo com o conceito elaborado por Tardif é que a experiência do trabalho fundamenta o saber.

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho (TARDIF, 2010b, p. 21).

De acordo com esse autor, um saber oriundo da prática tem maior valor quanto mais for necessário para a prática cotidiana dos professores. São os saberes produzidos pela prática que alicerçam as ações pedagógicas e que permitem a aquisição de competências profissionais. Para ele, a mobilização de saberes pela experiência é fundamental na competência dos professores. O saber, assim, só tem sentido na relação com o trabalho, pela construção dele pelo trabalho e para a modificação e melhora do trabalho.

Baseada em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Ana Maria Monteiro (2001) explicita que o saber docente é plural e que é resultado dos saberes provenientes da formação profissional, dos currículos, dos saberes das disciplinas e da experiência. Os saberes da experiência são aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de Habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (MONTEIRO, 2001, p. 131). Essa autora ainda diz que os saberes da experiência não provêm da formação acadêmica porque são saberes práticos e não saberes da prática, ou seja, são a cultura docente em ação.

Esses autores, ao realizar o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aquele que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão (MONTEIRO, 2001, p. 131).

Quando esses autores falam de um saber construído não para a prática, mas sim da prática, a concepção da racionalidade técnica é superada por não considerar que o

professor enquanto profissional produz saberes. Monteiro (2001) afirma que os saberes da experiência são construídos a partir da articulação e reorganização com os demais saberes. Dessa forma, podemos constatar que o saber da prática é formado por todos os outros saberes, porém retraduzidos e melhorados, pois foram submetidos às situações reais, o que possibilita ao professor verificar as limitações e possibilidades desses outros saberes. Podemos dizer então que os saberes da prática se configuram como essenciais para uma boa atuação do professor, como destaca Alarcão (1996):

É um saber-fazer sólido, teórico, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (ALARCÃO, 1996, p. 13).

Para essa autora, as situações educacionais se caracterizam pela complexidade, o que faz com que os saberes teóricos e curriculares não sejam suficientes para uma boa atuação. Para Tardif (2010), a relação do professor com o saber é mediada pelo trabalho, ou seja, esse saber é produzido no e para o trabalho. Monteiro (2001) diz que Tardif, ao analisar as características dos saberes docentes, apresenta uma proposta para o estudo da epistemologia da prática profissional. Nesse sentido, este autor busca compreender quais saberes realmente são mobilizados pelos professores durante a sua prática, o que avança para uma valorização do saber da experiência. Monteiro (2001) também considera Schön (2000) como um autor que contribui para a valorização da prática e dos saberes produzidos a partir dela. Esse saber, segundo a autora, é tácito, intuitivo, experimental, cotidiano e não sistematizado e é, acima de tudo, pessoal. É nesse contexto que Schön (2000) elabora conceitos como reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, os quais já foram apresentados e conceitualizados no capítulo anterior, mas que em linhas gerais representam as reflexões realizadas pelos professores no momento da aula e depois da aula. Monteiro (2001) aponta, com base em Perrenoud, que as competências englobam o saber, mas não se limitam a eles:

É necessário enfrentar o problema das competências que englobam os saberes, mas não se reduzem a eles. Competências são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou de dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas (MONTEIRO, 2001, p. 133).

A competência nada mais é do que a mobilização de saberes teóricos para lidar com situações práticas. Perrenoud considera que os saberes científicos e os saberes da experiência não se encontram em oposição, já que os saberes científicos são produzidos a partir da análise de determinada realidade. Nesse sentido, esse autor se diverge em termos de concepções em relação a Tardif (2010a; 2010b). Não nos aprofundaremos nessa questão, porém julgamos necessário dizer que, apesar de esses autores representarem os pesquisadores que se opuseram à racionalidade técnica, ainda há diferenciações entre eles.

Tardif e Lessard (2005) definem que um professor pode ser considerado experiente pelo domínio das situações vivenciadas cotidianamente em sala de aula ou pelo enfrentamento de uma situação pontual e específica, que é considerada por eles como um marco por representar algo importante e significativo na trajetória docente. Sobre o domínio das situações vivenciadas cotidianamente, eles colocam que:

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 51).

Podemos perceber que, para esses autores, a aquisição de competências (sejam elas adquiridas pelo domínio das situações cotidianas ou por um acontecimento importante e pontual) acontece pela e na experiência. Tardif e Lessard (2005) dizem que, quando os professores são indagados sobre as suas competências profissionais, eles sempre se remetem à prática, pois esse “saber ensinar” do ponto de vista dos professores pouco é relacionado à formação acadêmica e aos saberes teóricos. Notamos que, para esses autores, a prática tem papel fundamental no processo formativo dos professores e na aquisição de competências.

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes são existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais porque a profissão é parte da identidade desse profissional, o que faz com que ele reflita e pense também com base na sua história de vida, trazendo para a profissão não somente a intelectualidade e racionalidade, mas também a sua afetividade e sua personalidade. Como já apresentado, eles são sociais porque são oriundos de fontes diversas, como a família, universidade e escola. Tais saberes foram incorporados durante

a trajetória do professor, seja na infância, pelas vivências nas escolas onde estudou, de como ingressou na carreira. E também porque tais saberes são produzidos e legitimados por grupos sociais, organizações e instâncias educacionais. Por fim, são pragmáticos porque os saberes também são produzidos na e pela prática.

Ora, de modo essencial, essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – demonstra a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmo temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças da prática, de situações de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237).

Os autores chamam a atenção para o fato de que esses saberes são temporais, ou seja, são adquiridos com a experiência. São pelas fases que os professores passam, pelas situações cotidianas que enfrentam, pela heterogeneidade dessas situações que se vão constituindo os saberes dos professores. Eles são adquiridos por diversas fontes e em diferentes momentos da vida profissional, o que se traduz, por parte dos professores, em um sentimento progressivo de competência profissional que tem relação com o tempo de experiência no trabalho. É pela aquisição das competências profissionais pela prática que a experiência docente irá se consolidar. Para caracterizar melhor quais são esses saberes, onde eles foram adquiridos e os modos de integração no trabalho docente, Tardif e Raymond (2000) elaboraram a seguinte tabela (Quadro 16):

Quadro 16 – Saberes dos professores e suas fontes de aquisição

Saberes dos professores	Fontes de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes profissionais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

	etc.	
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Os saberes são heterogêneos e provenientes de diversas fontes e momentos da trajetória de vida e profissional do professor. Podemos considerar, a partir das informações contidas nesse quadro, que a aprendizagem da docência se constitui como um processo contínuo de aquisição de saberes provenientes de diversas fontes em um tempo de carreira. “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de *recomeços*” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237, grifo nosso).

A experiência na educação a distância constitui para os sujeitos da pesquisa um recomeço e uma nova socialização e, por isso, representa momento de construção de novos saberes. Como já analisado no capítulo anterior, os professores consideraram a experiência como ponto importante para a aprendizagem da docência virtual. Compreender quais saberes foram adquiridos por meio da prática é objetivo deste capítulo. Tardif e Lessard (2005) explicitam que “a experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana. Ela é qualificante. Mesmo hoje, ensinar se aprende, em boa dose, ensinando. Ora, essa experiência do trabalho é considerada necessária” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 285).

A partir do que foi exposto até aqui, é possível considerar que os professores ao iniciarem na docência virtual da UFSCar passaram por um processo intenso de aprendizagem e provavelmente produziram saberes provenientes da prática. Ao perguntar aos professores quais saberes foram desenvolvidos pela prática docente na educação a distância, eles disseram o que está exposto no Quadro 17.

Quadro 17 – Saberes desenvolvidos pela experiência docente na modalidade a distância

Saberes desenvolvidos a partir da prática na educação a distância
“Organização do material, esmiuçar o conteúdo foram competências mais bem desenvolvidas depois da experiência na EaD” (Professor A).
“No curso a distância, eu tenho que antecipar as dúvidas dos alunos, porque eu estou

fazendo essa demonstração no vídeo. No curso presencial, o feedback é imediato, eu posso fazer uma variação do que eu acabei de mostrar para resolver aquela dúvida” (Professor B).

“Gerir o tempo sempre vai estar no topo da lista, porque isso é um processo contínuo” (Professor B).

“Quanto à organização de tempo, isso eu comecei a perceber quando que eu tinha que trabalhar a distância, como naquele exemplo que eu dei, eu comecei a fazer disciplina com o pessoal do primeiro ano, eles estavam cheio de dúvidas e eu respondia tudo, eu estava sempre no fórum de dúvidas. Aí os tutores se acomodaram e eles que têm que estar lá de olho sempre. Então, com o tempo eu fui entendendo na prática como é que as engrenagens se encaixam” (Professor B).

“E também tem a parte tecnológica. Eu sabia já mexer com partituras, mas depois eu tinha que aprender a mexer nos programas, porque eu tinha que dar aula com eles. Acho que todos os professores passaram por isso aqui, porque às vezes você tem um conteúdo, e na aula presencial é simples, mas na aula a distância como é que eu faço isso?” (Professor B).

“Foi o gerenciamento dos tutores, ou seja, a capacidade de delegar e trabalhar com eles” (Professor C).

“Acho que ver uma pergunta de um aluno, tirar a camuflagem e ver onde que está realmente o problema, porque muitas vezes o aluno de EaD está com a dúvida, entra no fórum e solta a dúvida, mas ele não pensou se o professor vai entender o que ele está perguntando. Isso é muito particular da EaD, olhar a frase do aluno, ver o que ele está estudando e achar onde que está a dúvida. Isso eu amadureci bastante aqui” (Professora D).

“Comunicação. Porque quando você tira da fala e coloca num texto escrito, muda completamente, você tem o aluno que quer que você seja objetivo, tem aluno que gosta do bom humor e que você contextualize. Como criar a professora que você é pela linguagem escrita? Esse é o desafio e está presente o tempo todo” (Professora E).

“Aí tem que aprender a usar outras ferramentas, por exemplo, eu criei uma disciplina de instrumento e eu pensei em gravar as vozes de acompanhamento, se o aluno está comigo lado a lado eu proponho um andamento, eu digo: “um, dois e toco”, aí ele pode dizer na hora: “espera aí, professora, que está muito rápido”, na hora eu reduzo o andamento; na EaD eu gravo o andamento, então eu nem sei como o aluno vai reagir, então eu gravei um andamento só e teve quem gostou e teve quem odiou, depois disso eu percebi que eu tinha que gravar vários andamentos, tem alunos que começam devagar, mas tem outros que já começam acelerado. Então eu tenho que oferecer para os dois alunos condições de tocar com andamento, porque cada aluno está num momento da aprendizagem. Essa é uma habilidade de planejamento, porque antecipa possíveis situações” (Professora E).

“Eu diria que é mais a questão de como organizar a sua aula propriamente dita. Eu preciso saber mexer no Moodle, de que maneira ele vai me ajudar a fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento, conhecer as ferramentas, de que maneira o conhecimento vai ser desenvolvido pelos tutores virtuais, como eles podem potencializar aquele conhecimento, como os recursos tecnológicos podem fazer parte do Moodle, a questão do vídeo, de gravar uma fala, do Youtube, de como eles podem organizar um vídeo para postar no ambiente, como eles podem fazer um *data-show*, um Power Point e melhorá-lo. Além disso, tem a colaboração do feedback, porque às

vezes o tutor, ao invés de ajudar, atrapalha, então tem todo esse trabalho que você precisa ir administrando e acompanhando todo esse processo” (Professora F).

“Habilidade de trabalhar em equipe. Se você não der a voz aos seus tutores, se não acompanhar o feedback deles e não souber o que as DIs estão dizendo, esse trabalho não tem sentido. É a articulação de todas as dimensões que vai fazer o aluno ter resultado. Até as próprias tutoras presenciais, quando elas colocam na avaliação se o aluno teve alguma dificuldade e não há nenhuma, me dá um alívio, porque penso que consegui atingir o objetivo e que estou no caminho certo. Esse feedback é bom porque sei, assim, que conseguir organizar uma boa prova” (Professora F).

“Você dominar a tecnologia, uma maior habilidade na comunicação, saber trabalhar com grupos distintos, tendo jogo de cintura e bom senso” (Professora G).

Fonte: autoria própria.

Os professores, quando indagados sobre os saberes desenvolvidos pela prática na EaD, falaram sobre competências, habilidades, conhecimentos, entre outras denominações que são abarcadas pela terminologia “saberes”. O professor A considera que a competência da comunicação foi desenvolvida pela prática na EaD, pois essa modalidade é caracterizada pelo uso intensivo da linguagem escrita, o que faz com que o docente tenha um maior cuidado ao explicitar o que quer de forma que não haja confusão. As professoras E e G também citaram esse saber. A professora G falou que foi um desafio muito grande trazer pessoalidade para a linguagem escrita. Os professores B, E e F falaram que o saber mobilizado pela prática na EaD foi aprender a lidar com as tecnologias e ferramentas disponíveis para o desenvolvimento de atividades, levando-se em conta o aprendizado do aluno.

A professora E, especificamente, fala da necessidade de elaborar atividades que levem em conta os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos. Os professores C, F e G falaram que o saber desenvolvido foi a capacidade de trabalhar em equipe. O professor C nesse sentido falou que delegar tarefas para os tutores foi um aprendizado. O professor B disse que um dos saberes desenvolvidos pela prática da docência virtual foi a capacidade de planejamento a ponto de conseguir antecipar as dúvidas dos alunos. Esse professor também falou da gestão do tempo como um processo de aprendizado. A professora D falou que uma competência adquirida pela experiência na EaD foi compreender a origem da dúvida dos seus alunos; segundo ela isso foi possível porque a linguagem escrita permite uma interpretação mais precisa.

A partir da fala dos professores, é possível perceber que a prática na EaD produziu saberes. São eles: a melhor capacidade de planejamento pela antecipação de dúvidas; melhor compreensão das dúvidas dos alunos; capacidade de desenvolver atividades com o uso das tecnologias e ferramentas disponíveis, levando-se em conta o aprendizado dos alunos; capacidade de trabalhar em equipe e saber delegar tarefas; aperfeiçoamento da comunicação escrita com o objetivo de esta ser clara e esmiuçada; melhor gestão do tempo de trabalho.

A partir da noção de que esses saberes fazem parte do repertório dos professores, perguntamos se a experiência na EaD modificou a prática na educação presencial. Dos professores entrevistados, somente a professora D não atua na modalidade presencial. As respostas dos demais professores foram organizadas no Quadro 18.

Quadro 18 – A influência dos saberes desenvolvidos pela prática docente na EaD na educação presencial

A influência dos saberes desenvolvidos na EaD na educação presencial
“Depois dessa experiência eu comecei a ter maior preocupação com o material. E também com a preocupação com a linguagem, ou seja, eu procurei após a experiência na EaD deixar mais claro o que eu queria dizer para os alunos do presencial” (Professor A).
“Na disciplina presencial, de percussão, eu indico muitos recursos que estão nas redes. Como eu mexo muito com tecnologia, estou sempre indicando coisas desse tipo. Então, nesse sentido, sim, minha prática presencial mudou muito. Mas eu não diria que é por causa dessa educação a distância que eu faço aqui na UAB. É porque eu me interessou, estou sempre atrás de sites, eu iria passar isso para os alunos de qualquer forma” (Professor B).
“Sim. A visão que a gente tem do tempo do aluno, do ritmo do aluno, ela muda, assim como o material didático, do que você produz. Porque tem uma tendência no presencial, é o professor apostar tudo na aula, ele vê a aula como a única maneira de ensinar ao aluno, só que o aluno que perdeu a aula perdeu quase tudo. Então eu penso em mecanismos adicionais para o aluno estudar, eu mudei bastante, a minha visão mudou bastante. Eu uso o Moodle na oferta presencial, tento incentivar um pouco a interação, por exemplo, eu gostaria que todas as dúvidas que eles tivessem que postassem no fórum, mas não postam. Muitas vezes o aluno me manda uma dúvida por e-mail, eu digo que a pergunta é importante e para ele colar a pergunta no fórum da disciplina, porque eu respondo lá, assim eu respondo uma vez só e todo mundo vê. Eu gostaria que eles enxergassem no presencial que essa é uma ferramenta legal, que eles podem, por exemplo, discutir dúvidas sobre um trabalho entre eles” (Professor C).
“Inevitavelmente. Antes da EaD eu já tinha uma simpatia com o uso de tecnologias pra acompanhar o processo de estudo do aluno entre uma aula presencial e outra. Eu diria que a minha sala virtual no presencial, ela não é tão legal quanto eu acho que ela é no a distância, porque eu aprendi a colocar limite nessa história da interação. Com a EaD e com a gestão de um curso na EaD, você não para, os e-mails se multiplicam, então eu não dou muita corda no ambiente virtual do curso presencial, porque ele é um curso

presencial e o virtual é um complemento. Não uso tanto não” (Professora E).

“Muito. Mudou, principalmente, no sentido de pensar de que maneira eu vou dar a oportunidade do aluno para mostrar o que ele é. Eu já pensava nisso antes, mas agora me incomoda muito mais depois da EaD. Eu uso Moodle, uso bastante vídeo, vai gravar sua regência, depois a gente vai analisá-la com o coletivo” (Professora F).

“Como o material instrucional é muito rico e mais esmiuçado, eu comecei a usar esse tipo de recurso em sala de aula. Então o próprio material que eu usava na EaD eu acabei usando no presencial, e isso foi positivo e o aluno agradecia. Então porque pra EaD pode e no presencial não? Então, a gente pedia pra ler o texto primeiro e depois a gente vinha com esse material pra dar esse balanço” (Professora G).

Fonte: autoria própria.

A partir dos comentários dos professores, podemos perceber que a experiência na educação a distância resultou na modificação da prática na educação presencial. A prática docente na EaD produz saberes que fazem parte do repertório do professor, e com isso a prática no presencial se modifica. É necessário dizer que esses novos saberes não substituem os saberes anteriores, mas que são a eles agregados. Dessa forma, podemos afirmar que os saberes adquiridos pela experiência na docência virtual interferem em certa medida na prática da educação presencial.

O professor A falou que teve maior preocupação com a linguagem usada por ele na sala de aula presencial para que exista uma clareza e um maior entendimento do que ele está transmitindo. A professora G, nesse mesmo sentido, falou que começou a ter mais atenção em relação a como um conteúdo é passado para o aluno. Ela diz que na EaD o professor começa a ter uma preocupação maior em esmiuçar os conteúdos, e ela levou isso para o presencial, o que foi bem recebido pelos alunos. O professor B disse que antes da EaD ele já usava diferentes tecnologias e ferramentas na educação presencial e que essa experiência só intensificou isso. O professor C disse que trabalhar na EaD fez com que ele tivesse uma maior preocupação em relação ao aluno do presencial, pois na docência virtual ele conseguia ter clareza de alguns aspectos que no presencial era difícil mensurar, como compreender o ritmo do aluno. Ele disse também que utiliza o ambiente virtual de aprendizagem na educação presencial para que os alunos possam compartilhar e discutir dúvidas em comum. A professora F disse que a experiência na EaD possibilitou que ela percebesse as necessidades dos alunos e compreendesse quem são eles. Com isso, ela começou a ter essa preocupação também no presencial, no sentido de pensar em maneiras de fazer com que o aluno mostre quem ele é, quais são suas dúvidas etc. Outro aspecto apontado pela professora, que demonstra a modificação do presencial a

partir da experiência na EaD, foi a utilização do AVA. A professora E também utiliza o AVA na educação presencial, mas ela chama a atenção para os limites de sua utilização, pois é necessário compreender que a aula é presencial, e, assim, o AVA deve ser usado como um apoio. Do contrário, o trabalho do professor se intensifica, pois os alunos interagem na sala de aula presencial e também na virtual. No início, ela teve um pouco de dificuldade, porque precisava responder muitos e-mails, dúvidas no AVA, sendo que o espaço da sala de aula presencial também é feito para isso.

Podemos considerar que todos os professores entrevistados entendem que a experiência na EaD modificou de alguma forma a prática docente presencial, e isso é também consequência dos saberes adquiridos por meio da atuação na modalidade a distância. Em termos de trajetória profissional, essa nova experiência vivenciada por parte dos professores da UFSCar representa um reinício na carreira docente devido às tantas características dessa modalidade que se diferenciam na educação presencial. Mesmo assim, essas duas modalidades são intercambiáveis em certa medida, tendo em vista que os saberes produzidos pela experiência em ambas as modalidades fazem parte do repertório de um mesmo professor. A partir de diversas experiências ao longo da carreira docente, os professores vão adquirindo e desenvolvendo saberes provenientes da prática, e pela atuação na EaD isso não é diferente. Podemos dizer, a partir do que foi exposto neste trabalho, que a experiência na EaD representa momento muitíssimo rico devido ao intenso processo de aprendizado vivenciado pelos docentes.

Considerando as particularidades da EaD e a consequente modificação do trabalho dos professores nessa modalidade, perguntamos aos professores entrevistados o que eles consideram como um bom professor nessa modalidade. As falas dos professores foram organizadas no Quadro 19.

Quadro 19 – Os saberes necessários para uma boa prática docente na EaD

O bom professor na EaD segundo os sujeitos da pesquisa
<p>“O professor tem que ler o projeto pedagógico do curso, saber quais disciplinas fazem parte, ter noção dos conteúdos abordados em cada disciplina, buscando assim uma maior interdisciplinaridade e evitando tratar dos mesmos conteúdos em disciplinas diferentes. Então, ter uma visão global do curso é importante, também é importante se relacionar bem com os tutores. O bom professor é aquele que consegue lidar com perfis diferentes de alunos e fazer com que ambos aprendam o conteúdo. Saber conversar e exigir, saber lidar com as novas tecnologias. Isso vai interferir e melhorar a autonomia do professor e fazer com que ele faça bom uso da tecnologia” (Professor A).</p>

“O professor tem que ter uma preparação, uma orientação de como ele deve tratar do processo de ensino e de aprendizagem, que é uma forma diferente do presencial. O mecanismo da oferta da disciplina é diferente” (Professor C).

“Nós temos dois tipos de docência na educação a distância, o tutor e o professor, este responsável pelo conteúdo. Os dois têm que ter a mesma postura, ser presente no ambiente, depois ter uma postura única entre ele e todos que estão participando da disciplina. Isso é muito importante, porque ele é o responsável, mas, ao mesmo tempo, tem pessoas trabalhando ali, e isso não pode ser ignorado de forma alguma. Nós não somos um professor sozinho, é uma equipe, e eu acho que o bom professor não é aquele que só pensa no conteúdo, mas sim fazer papel de tutor também, sempre participar dos fóruns, vendo como está o andamento, intervindo se necessário e se envolvendo em todo o processo” (Professora D).

“É um professor que busca compreender o que já foi produzido sobre EaD e a sua área de conhecimento específico. A formação técnica é tão necessária quanto. A gente não pode, por conta dessa história de a docência ser feita a várias mãos, que o professor divida o trabalho de cada um sem que ele mesmo tenha noção do que cada um faz. Aquela história, quem mexe com o Moodle é a equipe Moodle ou o DI, mas por que o docente não pode aprender essas coisas e ser autônomo? Então ele dependeria da equipe Moodle ou do DI se fosse algo mais sério que ele mesmo não conseguisse fazer. Mas abrir o olho de uma unidade, editar um fórum, editar notas são procedimentos que um professor teria condições de aprender e fazer. Por que o docente não é capacitado nesse sentido também? Daí ele fica o docente que reflete sobre EaD, é como um professor no presencial que só é formado com os fundamentos, como se nunca fosse por a mão em uma sala de aula mesmo. Deve ter um momento que o professor vivencie o ambiente, que ele edite, construa enunciado, que ele mexa nas ferramentas, que ele se sinta responsável por toda a disciplina, ele não pode ficar dependendo do DI. Por causa de um problema simples a disciplina fica parada, o professor precisa construir e desconstruir a sala de aula virtual. Acredito que dessa forma faz com que o docente não se sinta pertencente, porque ele fica nos bastidores vendo a coisa acontecer. Essa ideia fragmentada de ação docente, não são várias mãos unidas, são a várias mãos picotadas, é com isso que eu tenho medo. A aula precisa fluir, não pode por causa de algum problema técnico parar, em certos casos as alterações precisam ser feitas rapidamente. Ele precisa saber gerenciar equipe. O professor precisa trabalhar juntamente com os tutores e fazer com que eles se sintam parte do todo e que não sejam meros aplicadores. O professor precisa querer aprender a trabalhar em equipe. Não sei se uma formação daria conta. O que requer de um docente que irá acompanhar tutores? Não pode ser uma formação pontual, precisa ser algo continuado. Eu formo um docente virtual em dois meses? Não forma. Você forma um pedagogo em quatro anos? Não forma” (Professora E).

“Ser organizado, ter disciplina, saber trabalhar no coletivo, dominar o conteúdo, saber a lógica da UFSCar, saber muito bem a ferramenta e acreditar na educação a distância, porque se ela for só atrás de uma bolsa, ou por obrigação, o resultado não é tão positivo. Tanto é que, se você fizer uma análise da minha frequência no ambiente, eu entro de cinco a seis vezes por dia no ambiente, é muito, dependendo da atividade eu entro até mais” (Professora F).

“Olha, eu vou te dizer, eu não sou uma boa professora de educação a distância. Eu vou falar o porquê. Porque eu não tenho tempo. Eu estou sobrecarregada. Eu acho assim, pra ser um bom professor da educação a distância você tem que ter dedicação pra aquilo e um bom tempo pra estar se dedicando ao ambiente. Eu não tenho. Muitas vezes eu não participo de fórum, é o tutor que participa porque eu estou pegando um monte de disciplina na graduação, eu tenho extensão, eu tenho pesquisa. Então eu

acho que não é a questão do recurso. É o que eu disse pra você, a profissional que eu sou, eu vou ser na educação a distância ou no presencial. O recurso está lá, só vai mudar o recurso. Agora, a minha dedicação, eu sinto dizer assim, eu não tenho o tempo que eu gostaria de ter pra me dedicar mais. Eu acho que um bom professor tem que ter um tempo maior pra ser dedicar ao curso. Não dá pra ele pegar um monte de coisa ao mesmo tempo. Por exemplo, ele não deveria pegar graduação quando ele pega um curso a distância. É complicado. Às vezes minhas tutoras respondem mais rápido pra um aluno do que quando mandam e-mail pra mim. Às vezes elas passam por cima de mim e vão lá na coordenação do curso, porque às vezes naquele momento eu não consigo responder e-mail. Porque eu tenho PIBID, além do PIBID eu tenho a extensão, a pesquisa, a graduação. Então, você não faz nada bem feito. Eu não dou conta. Aí você tem filho, você é casada, você não é sozinha, você tem seus problemas, você tem todo um conjunto. Se você pensar assim, se você for sozinha, sem filhos, você tem o tempo pra se dedicar. Agora, com todo esse conjunto, eu vou dizer pra você, eu não dou conta. Eu não sou uma boa professora na EaD, porque uma boa professora tem que ter uma dedicação maior, um tempo maior pra se dedicar. E não se institucionaliza, você tem conflito no departamento porque você é obrigado a pegar disciplina. Eu fiz o concurso pela EaD, mas eu sou obrigada a pegar disciplina no presencial, porque senão isso não conta para o meu plano de carreira aqui, e eu preciso do meu plano de carreira. E eu nunca pego uma disciplina, geralmente pego duas. Por exemplo, agora eu peguei estágio. E não preciso falar pra você o que é uma disciplina de estágio, você foi aluna, você sabe o que é. E são duas disciplinas, uma de segunda, outra de terça e mais vinte alunos sob sua responsabilidade pra estágio na rede. Então, quer dizer, não dá. Agora entra disciplina junto com tudo isso. Quem toca a EaD são os tutores. Por isso que eu confio nesse grupo, eu preciso deles, porque são pessoas extremamente profissionais. Esse grupo toca a disciplina, não sou eu” (Professora G).

Fonte: autoria própria.

O professor A disse que, para que um professor seja bom na educação a distância, é preciso que ele compreenda a proposta do curso como um todo, saiba lidar com diferentes perfis de alunos e também com as tecnologias usadas na modalidade, objetivando a melhora da autonomia docente e, portanto, das práticas educacionais. O professor C diz que os processos de ensino e aprendizagem na EaD, assim como o mecanismo de oferta da disciplina, são muito diferentes dos da educação presencial. Dessa forma, o professor necessita compreendê-los para uma boa atuação. A professora D chama a atenção para a necessidade de o professor acompanhar a disciplina como um todo e que não pense somente na preparação do material e dos conteúdos. Para ela, o bom professor na EaD, além de preparar o conteúdo, também tem uma postura de tutor, ou seja, participa dos fóruns e atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem. A professora E disse que um bom professor na modalidade a distância necessita, além de compreender o que já foi produzido sobre EaD, ter uma formação

técnica para lidar com as tecnologias. A professora F apontou algumas características que os professores necessitam desenvolver para garantir uma boa atuação na EaD, como saber trabalhar em equipe, saber usar as ferramentas e ser organizado. Para ela, um bom professor na EaD precisa acreditar nessa modalidade. A professora G considera que uma boa atuação na EaD depende do tempo de dedicação que o professor possui para desenvolver e acompanhar as atividades nessa modalidade. Ela analisa que sua prática não é tão boa quanto ela gostaria, porque as exigências como professora universitária acabam por diminuir o seu tempo para participar de fóruns ou acompanhar mais de perto as tutoras.

A partir do que foi dito pelos professores, podemos destacar alguns pontos em comum em suas falas. Os professores A, E e F consideram que dominar as tecnologias utilizadas na EaD da UFSCar é essencial para uma boa prática. Para eles, os professores não podem depender da equipe Moodle ou do DI para realizar tarefas relativamente simples e que permitem a fluidez da disciplina. Os professores A e C disseram que a compreensão da estrutura e organização do curso e das disciplinas é ponto importante para uma boa atuação do professor na EaD. As professoras D e G consideram que um bom professor na modalidade a distância necessita acompanhar o processo de oferta da disciplina juntamente com as tutoras, porém a professora G considera que não o faz com tanto êxito por falta de tempo. Para ela, um bom trabalho na EaD só é possível ser feito com disponibilidade de tempo. Saber trabalhar em equipe é citado por essas professoras ao apontarem a necessidade de o professor realizar um trabalho em conjunto com os tutores. As professoras E e F também citam esse saber como importante para que o professor tenha uma boa prática na EaD. Os saberes citados pelos sujeitos da pesquisa para que o professor desenvolva uma boa atuação na EaD são: saber trabalhar em equipe; saber utilizar as tecnologias do ambiente virtual de aprendizagem; e saber como a EaD é estruturada e organizada.

A partir dos dados expostos e de suas análises, é possível compreender que os professores, por meio de sua prática na educação a distância, produziram saberes. Esses saberes são resultado da experiência e das situações concretas que muitas vezes impõem dilemas, conflitos e dificuldades, os quais são superados pelo processo reflexivo dos professores. Os saberes produzidos pela experiência na EaD farão parte do repertório dos

docentes, e isso explica porque também influenciam na atuação dos professores na educação presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de educação a distância iniciou-se com os cursos por correspondência e depois pela utilização de rádio e televisores. Essa modalidade caracteriza-se pela separação física entre alunos e professores, em que a tecnologia é responsável pela mediação e comunicação entre discentes e docentes. O desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação configura a educação a distância que conhecemos na contemporaneidade. É nesse contexto que os ambientes virtuais de aprendizagem são pensados e estruturados. Nele é possível haver a comunicação síncrona e assíncrona, bem como o desenvolvimento e armazenamento de conteúdos. Nesse novo ambiente de ensinar e aprender, são utilizados diferentes tipos de linguagem, mas a mais usada são as linguagens digitais e escrita. A linguagem oral, tão utilizada no ambiente da sala de aula presencial, perde o seu lugar de importância. Além disso, os cursos na EaD são organizados de maneira diferente para que se possa atender um número maior de estudantes. Nesse contexto, o professor, que antes tinha o domínio de todas as etapas do processo de ensinar, passa agora a contar com outros profissionais na etapa de planejamento e na etapa de oferta da disciplina. Essa nova realidade e novo contexto de trabalho do professor fazem com que ele tenha que aprender a ser professor na modalidade a distância.

No primeiro capítulo, buscamos compreender e contextualizar a educação a distância para, assim, introduzir o problema da pesquisa, seus objetivos e metodologia utilizada. Segundo a literatura escolhida para a análise dos dados, a carreira docente pode ser dividida em ciclos, e cada um deles possui as suas características. Atentamo-nos nas características do início da docência, pois nos interessava nesta pesquisa compreender como os professores na EaD aprendem o seu ofício. Os três primeiros anos de experiência docente constituem o início da carreira dos professores. Na educação a distância desenvolvida no ensino superior, essa teoria precisou ser adaptada, e com isso consideramos o início da docência como sendo correspondente a mais ou menos as três primeiras ofertas de disciplinas nessa modalidade. É importante enfatizar que esses ciclos da carreira não são fixos, mas que existe essa demarcação de tempo para ajudar na análise das fases da carreira docente e suas características. Os dilemas são parte do início da carreira docente e eles são frutos muitas vezes do contraste entre aquilo que se

esperou em relação à docência e o que se efetivamente é vivenciado. O dilema pode ser fruto também do conflito entre ação e pensamento do professor e das posições valorativas antagônicas. Todos os professores que possuem anos de experiência na educação presencial, ao iniciarem a docência na EaD, vivenciaram dilemas.

Os principais dilemas vividos pelos professores nas primeiras ofertas de disciplinas na educação a distância estão relacionados ao planejamento das atividades sem o conhecimento do público da EaD e de suas necessidades. Outro dilema apontado foi o estranhamento por parte dos professores ao verem a disciplina finalizada. Isso acontece porque o professor na EaD conta com o apoio de profissionais na concepção da disciplina e na sua oferta. Partilhar a docência gera muitas vezes o sentimento de perda da autonomia por parte do professor. Por fim, outro dilema vivenciado por alguns professores foi a dificuldade de gerir o tempo de trabalho na EaD e de conciliá-lo com outras funções de professor universitário. O fato de a EaD ser caracterizada pela flexibilização do momento e do lugar de ensinar e aprender faz com que os professores não tenham a clareza de quando a aula nessa modalidade se encerra, o que dificulta a percepção de qual é o momento da vida pessoal e qual é o momento do trabalho. Podemos perceber que o início da docência na EaD é caracterizado pela presença de dilemas frutos das peculiaridades dessa modalidade que tanto se diferenciam das da educação presencial. Essa nova etapa da trajetória dos docentes que se envolvem com a educação a distância é marcada por um recomeço da docência e traz consigo novos desafios e aprendizados.

A compreensão de como o professor aprende o seu ofício é uma discussão da área de formação de professores. O movimento da concepção da racionalidade técnica concebe que o professor aprende a sua profissão no curso de formação inicial e que a prática é fruto da transposição dos saberes apreendidos nessa formação. Alguns autores começaram a contestar essa visão dizendo que a teoria não é suficiente para o enfrentamento das situações reais vivenciadas pelo professor. Nesse sentido, a prática é parte fundamental na formação do profissional professor, porque alguns saberes são tácitos, ou seja, são construídos e aprendidos somente na e pela prática. Assim, concebemos que a aprendizagem da docência acontece pela articulação entre teoria e prática. A formação inicial sozinha não forma o professor, e a prática é fundamental para a consolidação do docente nessa profissão. Considerando a trajetória de formação e

experiência dos docentes na educação a distância, constatamos que a prática foi parte fundamental na aprendizagem da docência virtual. Mesmo os professores que estudaram mais profundamente a modalidade por conta de pesquisas dizem que um professor nessa modalidade não se forma apenas pela teoria.

A aprendizagem da docência no que se refere à prática está diretamente relacionada aos processos reflexivos que as situações e dilemas concretos fazem aflorar. Todos os professores repensaram e modificaram as estratégias pedagógicas na segunda ou terceira ofertas das disciplinas. As situações são as mais diversas possíveis, mas nos demonstram como o professor da primeira oferta aprendeu e se desenvolveu como professor virtual em relação às ofertas seguintes. Essa reflexão é muitas vezes coletiva, o que enriquece a prática docente na EaD e concretiza o que alguns autores tanto discutiram em relação à docência presencial. Esse processo reflexivo na EaD geralmente acontece após o término de uma disciplina. Os dados estão disponíveis e registrados no ambiente virtual de aprendizagem, o que facilita a compreensão do que precisa ser melhorado para a próxima oferta da disciplina. Isso constitui um momento rico para a reflexão e traz grandes aprendizagens em relação à docência na EaD. Como o professor nessa modalidade conta com os tutores virtuais na oferta das disciplinas, esse trabalho tende a ser de natureza colaborativa. Nesse sentido, o processo reflexivo sobre as situações vivenciadas durante ou depois do término da disciplina pode ser feito de maneira coletiva, o que traz uma riqueza enorme para os processos educacionais na EaD.

A prática docente e a reflexão sobre a prática são momentos importantes para a aprendizagem da docência, porque é a partir dela que os saberes consequentes da experiência podem ser construídos. A partir dessa compreensão nos preocupamos com os saberes produzidos pelos professores pela prática docente na EaD. Os saberes frutos da experiência docente na EaD, segundo os professores entrevistados, estão relacionados à competência comunicacional, principalmente no que se refere à linguagem escrita tão intensamente utilizada no ambiente virtual de aprendizagem; à competência de lidar com as tecnologias e ferramentas disponíveis para o desenvolvimento das atividades; à competência de trabalhar em equipe sabendo delegar funções e construir juntamente com outros profissionais um grupo profissional coeso e articulado; e à competência relacionada ao planejamento da disciplina, levando-se em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a antecipação de possíveis dúvidas que os alunos possam vir a

ter. Todos os saberes apontados aqui, na realidade, podem ser considerados competências, já que são saberes mobilizados para a ação. Esses saberes são consequência da experiência dos docentes na modalidade a distância e não poderiam ser aprendidos e desenvolvidos de outra forma, porque são saberes essencialmente tácitos.

Os saberes desenvolvidos pela prática na EaD são agregados ao repertório de saberes provenientes da teoria e da prática que os professores aprenderam ao longo de sua trajetória docente. A experiência na EaD, pela suas peculiaridades, coloca situações novas que podem representar um recomeço na trajetória profissional desses docentes. Da mesma forma que existe um câmbio entre as práticas presenciais e a distância, o contrário também ocorre, já que o profissional professor é um só. Nesse sentido, os saberes aprendidos pela prática docente na EaD interferirão, mesmo que de maneira tímida, na prática docente presencial. Todos os professores disseram que a sua prática docente na educação presencial mudou depois da aquisição de saberes a partir da experiência na modalidade a distância.

A partir da discussão dos principais dados resultantes desta pesquisa, podemos perceber que o processo de aprendizagem da docência na educação a distância coloca dilemas frutos das características e peculiaridades dessa modalidade que tanto se diferenciam na educação presencial. A partir dos dilemas postos pela prática docente virtual é que o professor irá refletir sobre a melhor maneira de conduzir as situações. É pela prática reflexiva durante a oferta da disciplina e após o seu término que o professor irá rever o que deverá modificar e melhorar. Consideramos que a compreensão em termos teóricos sobre a EaD e a formação para os professores atuarem nessa modalidade sejam importantes, e isso foi colocado por alguns professores, mas todos os professores colocaram a prática como parte fundamental para o aprendizado da docência virtual.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARRETO, R. G. A presença das tecnologias. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 141-157.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: _____. (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a distância**. Porto Alegre: Atmed, 2009. p. 15-32.

BELLONI, M. L. Educação a distância. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOGDAN R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p.191-221.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, A. P. A. **Tutoria virtual na UAB-UFSCar**: análise do desempenho de uma tutora no curso de formação e no exercício inicial dessa função. 233 p. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

GARCIA, C. M. Estudio sobre estratégias de inserción profesional em Europa. **Revista iberoamericana de educación**, n. 19, enero/abr. 1999a. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acceso en: 29 oct. 2013.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999b. 271 p.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____. (Org.). **Aprender a Ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 149 p. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MARIANO, A. L. S. M., LIMA, E. F. A pesquisa sobre o início da docência a partir da Anped e do Endipe. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 347 p. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIGLIORANÇA, F.; TANCREDI, R. M. S. P. Aprendizagem da docência: um estudo com três professoras iniciantes em um Programa de Mentoria. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na educação a distância, múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

_____. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 280-291. v. 2. cap. 33.

MILL, D.; FIDALGO, F. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamento na Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 220, p.421-444, 2007a.

_____. Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na idade mídia. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, NETE, v. 16, n. 1, jan./jun., 2007b.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MONTEIRO, A. M. F. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013.

MOORE M.; KEARSLEY G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

OLIVEIRA, E. G. Aula virtual e presencial: são rivais? In: VEIGA, I. P. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 187-223.

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

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**: revista da USP, São Paulo, v. 34, p. 77-95, 2008.

SCHLEMMER, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA R. M. (org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.

SCHÖN, A. D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELLTIZ C.; JAHODA M.; DEUTSCH M.; COOK S. W. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: E.P.U./ Edusp, 1975.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CEROM.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 323 p., 2010b.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. 317 p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VII, n. 27, ago./out. 2003. Artmed.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Por Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2013.

ANEXO A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma análise da percepção dos professores**”
2. Estudando este tema, será possível compreender, diante da visão dos professores e professoras que atuam na Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos, como compreendem os processos envolvidos na aprendizagem da docência nesta modalidade.
 - a. Você foi selecionado(a) para entrevistas a respeito do tema, e sua participação não é obrigatória. O objetivo deste estudo é: analisar a percepção dos professores em relação ao processo de aprendizagem da docência na educação a distância
 - b. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: relatar como foi o processo de aprendizagem da docência na educação a distância.
3. Em função do tema a ser tratado e forma da coleta de dados, que é por forma de entrevista, há riscos mínimos em potencial para os participantes. Os benefícios esperados são de que, com esta pesquisa, ocorra avanços na área estudada.
 - a. Os procedimentos de segurança a serem adotados referem-se à garantia de privacidade durante a participação dos professores e professoras e a preservação da identidade, garantindo-se o anonimato.
4. Os participantes da pesquisa serão avisados dos resultados, ao seu término desta.
5. Os participantes serão avisados anteriormente sobre a intenção da pesquisa e será esclarecido que ela apenas tem caráter para conclusão de uma dissertação de mestrado na área da Educação.
6. Caso os participantes queiram terminar a participação, os procedimentos serão cancelados em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento.”
 - b. “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.”
7. A aluna se responsabiliza pela privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. “As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.”
 - b. “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.” (Para sigilo total das informações, não será necessário que os professores e professoras se identifiquem com seus respectivos nomes, apenas com o sexo, feminino ou masculino, no desenrolar da dinâmica aplicada).
8. Os participantes estão isentos de gastos financeiros, e esta pesquisa não prevê ressarcimento de despesas gastas com transportes e alimentação.
9. Você receberá uma cópia deste termo onde constam o nome e o telefone do pesquisado principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

Nara Dias Brito
(16) 9244 0312

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e Data:

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil

Você é graduado em que curso?

É bacharelado ou licenciatura?

Qual é a sua maior titulação?

Há quanto tempo você leciona no presencial?

Por quantos anos você lecionou no ensino básico e médio?

Por quantos anos você lecionou no ensino superior?

Quantas vezes você ofertou a mesma disciplina na educação a distância?

Qual é o nome dessa disciplina?

Perguntas norteadoras da entrevista

- 1) Na sua trajetória de formação (graduação, mestrado e doutorado), em que momentos os conhecimentos sobre didática e metodologia de ensino foram abordados?
- 2) Por que você escolheu ser professor?
- 3) Qual é a sua referência de um bom ou mau professor na sua trajetória como aluno?
- 4) Essas referências influenciaram na sua maneira de ser professor?
- 5) Como foi a sua experiência na primeira oferta de uma disciplina na educação a distância?
- 6) Quais foram as principais dificuldades e angústias na primeira oferta de uma disciplina na EaD, levando-se em conta as diferenças entre ser professor na educação presencial e começar a ser professor na educação a distância?
- 7) Como você compara a primeira oferta com ofertas seguintes? Em sua opinião, houve as mesmas dificuldades? Quais foram as diferenças entre a primeira e as outras ofertas?
- 8) Quais são as diferenças entre ser professor na educação presencial e na educação a distância?
- 9) Você recebeu alguma formação específica para atuar na EaD da UFSCar?
- 10) Em sua opinião, quais contribuições essa formação trouxe para a sua forma de ensinar?
- 11) Analisando a sua experiência como docente na EaD, como você entende que alguém pode se tornar um bom professor nessa modalidade?
- 12) Em sua opinião, como você aprendeu a ser professor na educação a distância?
- 13) A sua prática pedagógica presencial mudou depois da experiência na EaD? Em que aspectos?
- 14) Você consegue destacar alguns aspectos da sua trajetória docente ao longo da vida que influenciaram o seu jeito de ensinar na EaD?
- 15) Antes de atuar na EaD você gostava de ser professor? E depois dessa experiência? O que mudou positivamente e negativamente depois dessa experiência?
- 16) Em sua opinião, quais saberes foram construídos para atuar especificamente na EaD?
- 17) Alguma competência que você tem para ensinar foi desenvolvida durante o seu trabalho com EaD?
- 18) Em algum momento durante a sua experiência na EaD, você precisou repensar alguma estratégia pedagógica? Isso foi frequente e enriquecedor para o seu aprendizado como professor na EaD? Se possível, comente sobre alguma situação vivenciada.
- 19) O que você gostaria de acrescentar sobre a aprendizagem para ser um bom professor na EaD?